

Fortellinger om oppvekst og skole: Casemetodikk i lærerutdanningen

Erling Solerød

**Høgskolen i Østfold
Arbeidsrapport 2004:4**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Høgskolen i Østfold. Arbeidsrapport 2004:4

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 82-7825-133-9

ISSN: 1503-6677

Innhold

Forord	2
Casemetodikk i lærerutdanningen	3
A Fortellinger om barn i førskolealder	9
Du forteller meg litt, og da klarer jeg så mye	10
Per - en helt vanlig fireåring?	11
Jeg kan alfabetet jeg, vil du høre?	12
B Fortellinger om elevers læring og utvikling i skolefag	13
Matematikk – et teoretisk fag	14
Det er ikke noe galt med Anita	16
Alkibiades	18
Fjellturen	20
Det er naturlig at elever lærer forskjellig og til forskjellig tid	21
Anne og tøydokka	23
Den sokratiske metode	25
- En leksjon i geometri	
- Hva er rett og urett?	
Raymond	28
Tone, 8 år og psykisk utviklingshemmet	29
Tilpasset opplæring i 8B	30
C Fortellinger om elevers sosiale relasjoner	31
Ta'n bare hardt	32
Rino og kameratene	34
Nikki – den umulige ungen	35
Ellen, ei psykisk utviklingshemmet jente i 7. klasse	37
Hva skal vi gjøre med Ragnar og klasse 4c?	38
Han kan ikke være helt normal	39
Lærer Ole Sørensen og Anders i 6. klasse	41
D Fortellinger om lærere	42
Lærer Karin Bruun og pennalet som forsvant	43
Varierende normer	47
Den nye læreren	50
Fusker du?	51
Trampettsaken	58
Lisa blir lærer	59
Lisa blir lærer i den videregående skole	61

Forord

Bruk av case i utdanningssammenheng har kortere tradisjoner i lærerutdanning enn mange andre profesjonsutdanninger. Dette er overraskende. Når en oppholder seg sammen med mange mennesker i sitt daglige virke, så betyr det at en har mengder av stoff for case tett innpå seg. Det gjelder å være bevisst og utnytte dette.

For lærerutdannere og studenter gir case nye muligheter til å utforske nye metoder, nytt innhold og ny pedagogikk. En får hjelp til å se virkeligheten fra brukersynspunkt (f. eks. elevens ståsted) og hjelp til å knytte teori og teoribegreper til praksis.

Dette heftet inneholder et innledningskapittel om case som undervisningsmetode. Deretter følger en samling av case (fortellinger) om barn i førskolealder, om elevers læring og utvikling i skolefag, om elevers sosiale relasjoner og til slutt fortellinger om lærere. I de tilfellene det finnes en kjent skriftlig kilde, er denne oppgitt. Noen fortellinger har jeg fått fra kolleger og studenter. En takk til dere. De øvrig fortellingene er skrevet av undertegnede. Takk også for hjelp med layout.

Mitt håp er at fortellingene kan være utviklende og bevisstgjørende og gi inspirasjon til å produsere nye case.

Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning

Halden/Remmen 1. februar 2004

Erling Solerød

Casemetodikk i lærerutdanningen

Å bruke "case" som undervisningsmateriale i lærerutdanningen er et relativt nytt fenomen. I Nord-Amerika har vi sett en voksende interesse for dette siden midten av 1980-tallet. En rekke sentre for casemetodikk har oppstått, for eksempel Pace University Center for Case Development i New York, Far West Regional Laboratory, Roderick MacDougall Center for Case Development ved Harvard University og "Center for Cross-Cultural Education" i Alaska.

Casemetodikken har imidlertid lengre tradisjoner i andre profesjonsutdanninger. Ved Harvard Law School har en utviklet case ut fra rettssaker og domsslutninger, og ved Harvard Business School består studieprogrammet til Master of Business Administration nesten bare av caseseminarer. Deres casesamlinger brukes dessuten av universiteter over hele verden.

I Sverige kom en raskt i gang med å utvikle egne casesamlinger ved universitetene i Stockholm og Uppsala. I Uppsala har en utviklet egne casesamlinger for førskole-, grunnskole- og videregående skoles nivå (Dahlkwist 1997-99). Christer Stensmo (1999) rapporterer om et casemetodikkprosjekt ved Institutionen för lärarutbildning ved Uppsala universitet der han sammenligner vanlig akademisk undervisning med undervisning med basis i case. I Norge brukes case som innslag i lærerutdanning mange steder. Ved Høgskolen i Hedmark er casebasert undervisning brukt i pedagogikk (Nes & Strømstad 1998), Sigrun Gudmundsdottir (1998) rapporterer om egne erfaringer med case i øvingsopplæringen. Ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling brukes case systematisk i den praktisk-pedagogiske utdanningen (Hauge 2001).

Narrativ kunnskap

Synet på hvordan vi utdanner gode lærere, har utviklet seg mye i de senere årene. Den gamle tenkningen vektla å formidle forskning om lærerrollen i form av vitenskapelige teorier og prinsipper. Dette var kunnskap som er bygd opp innenfor en positivistisk eller hypotetisk-deduktiv vitenskapstradisjon. Kunnskapen er analytisk, generell, abstrakt, upersonlig og dekontekstualisert. Jerome Bruner (1997) kaller dette for paradigmatisk vitenskap. Mange studenter opplever denne kunnskapen som lite relevant i forhold til praktisk lærerarbeid.

Bruner mener at pedagogikken og psykologien må orientere seg mot et nytt vitenskapelig paradigme, en ny måte å bygge kunnskap. Gode læreres virksomhet baseres ikke så mye på prinsipper og vitenskapelige teorier som på erfaringer og opplevelser i praktiske

livssituasjoner. Disse kunnskapene blir spesifikke, lokale, kontekstuelle og personlige. Jerome Bruner (1977) omtaler dette som narrativ (fortellende) kunnskap. Slik kunnskap kan innvinnes gjennom casestudier. Den narrative modellen hører til i den fenomenologiske eller hermeneutiske vitenskapstradisjonen.

Mary Kennedy skrev en artikkel om mål i profesjonsstudier (1990) der hun hevder at lærerutdanning har lignet for mye på legestudiet. I begge tilfellene har en satset på formidling og tilegnelse av teorikunnskap i studietiden, og anvendelse av denne kunnskapen senere i yrket. En går fra teori til praksis. Jusstudiet karakteriserer hun derimot som mer preget av refleksjon over domsavgjørrelser. Dette fører til at studentenes kunnskapsbase i sterkere grad har utgangspunkt i, og tilknytning til den fremtidige yrkessituasjonen. Det er et studium som har mer preg av fra praksis til teori enn legestudiet, mener hun. Lærerutdanningen bør søke å etterligne jusstudiet, og undervisningen bør ta utgangspunkt i case - fortellinger fra skolens hverdag. Dette bør så danne utgangspunkt for teoretisk refleksjon. Slike refleksjoner vil være anvendbare i fremtidig yrkespraksis, og vil gjøre lærerne til reflekterende praktikere (Schön 1987).

Hva er casebasert undervisning?

Case brukes i denne sammenheng om en fortelling (narrative) om et eller annet aspekt ved virkeligheten, en gjennomlevd situasjon eller et hendelsesforløp i et tidsperspektiv. Fortellingen ender i et klimaks eller dilemma. Noe må gjøres, men hva? Et case er generaliserbart i den forstand at det kan brukes for å si noe om andre situasjoner eller hendelsesforløp som ligner det caset handler om (Schulman 1986).

I ordboka vil en finne mange mulige oversettelser av case; "kasus", "tilfelle", "eksempel" eller "sak". I Sverige bruker en ofte "fall" eller "praktikfall" som betegnelse. I norsk sammenheng er begrepet praksisfortelling mye brukt innen det barnehagefaglige feltet, særlig knyttet opp mot vurdering og kvalitetssikring (Birkeland & Ødegaard 2002). Å knytte praksis til fortellingsbegrepet kan være hensiktsmessig for å markere at det ikke er snakk om litterære fortellinger. I denne sammenheng har vi valgt å bruke det engelskspråklige uttrykket *case* ettersom det er godt kjent også i norsk sammenheng, og som alternativ brukes fortelling.

Case brukes her om en fortelling (narrative) om et eller annet aspekt ved virkeligheten, en gjennomlevd situasjon eller et hendelsesforløp i et tidsperspektiv. Fortellingen ender i et klimaks eller dilemma. Noe må gjøres, men hva? Et case er generaliserbart i den forstand at det kan brukes for å si noe om andre situasjoner eller hendelsesforløp som ligner den fortellingen handler om (Schulman 1986). Casebasert undervisning tar utgangspunkt i beskrivelser av virkelige (autentiske) situasjoner. Prosessen kan deles i tre trinn:

- Individuell forberedelse før leksjonen, 30-120 minutter avhengig av casets kompleksitet
- Kort diskusjon i smågrupper i begynnelsen av leksjonen, 15-30 minutter
- Felles diskusjon i storgruppe (20-30 studenter) ledet av læreren, 60-120 minutter (Dahlkwist 1998)

Hver caseleksjon utgjør en avsluttet aktivitet.

Framdriften innenfor de tre trinnene kan gjerne struktureres i fire faser:

Fase 1 Hva er problemet?

Hva er fakta i fortellingen?
Spørsmål til fortellingen som bør avklares.
Hva er det umiddelbare problemet?
Hva kan være bakenforliggende problemer?

Fase 2 Analyse av problemet

Hvordan vil du forklare situasjonen?
Omstendighetene rundt
Mulige hypoteser

Fase 3 Mulige tiltak

Hvilke muligheter finnes?
Hva bør prioriteres?
Konsekvenser for aktørene

Fase 4 Generalisering

Hva kan vi som profesjonsutøvere lære av dette caset?
Hvordan kan caset knyttes til teorier og begreper i pedagogikk/fagdidaktikk?

Hvor ofte en bør arbeide med case, kan variere både i forhold til formål og innhold. Det finnes eksempler på kurs som i sin helhet er bygd opp rundt case. For øvrig kan en si at case kan brukes på forskjellige tidspunkter i læringsforløpet. Det kan nyttes som introduksjon og motivasjon for et nytt tema, eller det kan være en del av selve læreprosessen. Det kan også nyttes i avslutningen av et tema som eksaminering eller prøve på evnen til å anvende kunnskap.

I forhold til problembasert læring (PBL) er casebasert undervisning mer styrt ved at caset er lengre og utførligere, og ved at caset gjerne avsluttes med spørsmålsstillinger som styrer virksomheten mot begrunnede, konkrete forslag om hvordan en skal handle spesifikke problemer. Et case bør være mest mulig autentisk og beskrive aktuelle beslutningssituasjoner som ligger innenfor utdanningens formål. Vi må stille krav om at et case skal gi et saklig bilde av et utviklingsforløp som ender opp i et eller flere dilemmaer. Fremstillingen må være anonymisert. Dette er et tidkrevende arbeid.

I lærerutdanningen kan en tenke seg at case kan være nyttige innen et bredt område:

- I didaktikk kan en tenke seg et planleggings- og gjennomføringsforløp i et undervisningstema som ender opp i en situasjon der en eller flere elever ikke mestrer stoffet
- Innen faglige områder som for eksempel miljøfag og samfunnsfag, kan det være snakk om å presentere en fortelling om et utviklingsforløp som ender opp i en kritisk situasjon, hvilke valg og avgjørelser bør/må tas, og hva kan bli konsekvensene?
- Innen spesialpedagogikk kan en tenke seg fortellinger om elever med en eller flere slags lærevansker, hvilke handlingsalternativer finnes, hva bør gjøres?
- Lærer-elev konflikter: Fortelling om hendelsesforløp som ender i et dilemma. Hvilke valgalternativer finnes? Hva bør gjøres?
- Elev-elev konflikter: Eksempler kan være fortellinger om mobbing, vold, gjengkonflikter
- Skole-hjem konflikter: Fortellinger om samarbeid/mangel på samarbeid. Normkonflikter. Hva kan gjøres/alternativer?
- Relasjoner til kolleger/administrasjon: Fortellinger om samarbeid/mangel på samarbeid om planlegging, oppfølging av vedtak, om læreres forhold til skolens mål

- Institusjoner og organisasjoner/strukturer kan også framstilles som fortellinger

Hva karakteriserer et godt case?

Professor Selma Wassermann (1994) formulerer følgende seks punkter som hun mener kjennetegner gode case:

- 1) Starten på fortellingen bør umiddelbart trekke leseren inn i historien - den bør ha handlingspreg og fange leserens oppmerksomhet slik at leseren får lyst til å vite mer
- 2) Fortellingen bygges opp rundt hendelser og deres konsekvenser
- 3) Caset fremhever spenninger mellom motstridende synspunkter, et godt case er mangesidig og komplekst, et godt case polemiserer aldri for "en riktig tenkning", men stimulerer leseren til å diskutere valg og handlingsalternativ
- 4) Caset skrives slik at leseren føler et voksende behov for "å bry seg", hovedpersonene beskrives som sympatiske personer i en kompleks situasjon som engasjerer leseren.
- 5) Fortellingen må være troverdig, leseren bør kunne identifisere seg med handlingen slik at leseren tenker: "Dette kan hende meg" – da blir caset relevant for leseren.
- 6) Fortellingen stopper når dilemmaet har nådd klimaks: "Cases end on the horns of a dilemma." Dilemmaet henger igjen som en dinglende krok. Noe må gjøres. Handlingsrekken må fullføres

Det bør utarbeides spørsmålsstillinger til caset. Disse bør være åpne og inviterende heller enn kontrollerende og eksaminerende. Det kan også henvises til litteratur som berører temaet. De første spørsmålene bør dreie seg om hva som er tema i caset, hvem som er rolleinnhaverne, hvordan de oppfører seg og hvilke omstendigheter som gjør at de oppfører seg som de gjør. Dernest kan det være aktuelt å analysere hva som ligger bak de synlige hendelsene. Hvordan kan vi forklare hendelsene? Til slutt kan det være spørsmål som inviterer til å diskutere løsninger og tiltak.

Ut fra slike spørsmålsstillinger kan læreren innlede plenumsdiskusjonen med å disponere tavlen i tre deler:

Hva er problemet?	Tiltak (kortsiktige)	Tiltak (langsiktige)
-------------------	----------------------	----------------------

I plenumssekvensen skal gruppene gjøre rede for det de kom fram til. Læreren ber om resultater av gruppenes analyse: Hva er problemet? Gruppenes svar noteres i skjemaet. Slik fortsetter han/hun til hele skjemaet er utfyllt. Om en ønsker, kan en også la gruppen velge et gruppemedlem som talperson. De andre blir lyttere under den innledende diskusjonen, men på et tidspunkt må det åpnes for at de andre deltakerne kan komme inn med sine spørsmål og kommentarer.

Til slutt i plenumssekvensen må så læreren sammenfatte det en kom fram til. Det kan dreie seg om å klargjøre noen av handlingsalternativene, og hva som kan være den "beste" løsningen. Læreren kan også gi noe tilleggsinformasjon, men det må ikke bli så mye at casediskusjonen drukner i en forelesning.

De casesamlingene som er laget ved Uppsala universitet er bundet inn som studenthefte og lærerveiledning. Lærerveiledningen kan gi nyttig hjelp når casene nyttes av andre enn caseforfatteren. Dersom det dreier seg om et autentisk case, kan en for eksempel også presentere hvordan caset ble fulgt opp i ettertid i lærerveiledningen. Dette kan da

nyttes til slutt i lærerens oppsummering i plenumssekvensen for sammenligning med de tiltak som studentene forslo.

Er case noe å satse på i lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold?

Å utvikle casemetodikk er godt forankret i to av de prioriterte områdene for FoU ved Høgskolen i Østfold:

- "FoU innenfor området studiekvalitet og høgskolepedagogikk"
- "Profesjonsrettet forskning og den praksisnære FoU" (Strategi for FoU ved HiØ)

Det er internasjonalt stor tro på at bruk av case kan bidra mye til økt studiekvalitet. Videre anses case som et viktig virkemiddel til å profesjonsrette studiene.

Kathrine K. Merseth ved Harvard University konkluderer med at undervisning med case åpner for lovende muligheter for lærerutdannere både når det gjelder å utforske nye metoder, nytt innhold og en ny pedagogikk (1996:741). Jeg tror case kan være et virkemiddel som hjelper oss til å legge lærerutdannelsen nærmere opp til våre studenter fremtidige yrkesutøvelsen. Erfaringene fra de som har arbeidet med case noen år, er at case kan brukes både i faglige, didaktiske og sosiale sammenhenger. Det burde være fullt mulig at vi kunne utvikle en egen casebank som kunne lagres på internett og stå til disposisjon for alle lærere.

Styret ved Avdeling for Lærerutdanning, HiØ har gitt sin tilslutning til "Rapport fra "Profesjonsutvalget for allmennlærerutdanninga" der det heter:

Studiene skal i større grad enn nå basere seg på arbeid med *case som metode*. Avdelingen skal bygge seg opp som casesenter i norsk allmennlærerutdanning. Dette er et tiltak som har en lang tidshorisont, men som vil bidra til å øke alle fags tilknytning til skolehverdagen. Cases kan samles fra og av øvingslærere, de kan hentes inn av studenter og av fag- og pedagogikklærere.

Vi har alle sammen en erfaringsbase å trekke på både fra egen yrkesutøvelse, studier og skolegang. Studenter og øvingslærere har mange opplevelser med elever som kan anonymiseres og skrives ut som et hendelsesforløp som topper seg i et dilemma.

Jeg har lagt ved mange caseeksempler. De er fortellinger fra førskole-, grunnskole- og videregående nivå. Noen fortellinger går mest på lærerrollen. I denne samlingen er det ikke tatt inn case som går spesielt på system og strukturnivå. De fleste er egenproduserte, noen er laget av studenter og kolleger, og noen er hentet fra skriftlige kilder.

Litteratur

Birkeland, L. & Ødegaard, E. E. 2002. *Tusen erfaringer søker fortellinger*. Rapport nr.2. Høgskolen i Bergen.

Bruner, J. 1997. *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Dahlkvist, M. (red.) 1997. *Fall för förskollärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.

Dahlkvist, M. (red.) 1999. *Fall för grundskollärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.

Dahlkvist, M. (red.) 1998. *Fall för gymnasielärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.

Dahlkvist, M. (red.) 1998. *Metodhandledning. Fall för förskollärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.

- Dahlkwist, M. (red.) 1999. *Metodhandledning. Fall för grundskollärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.
- Dahlkwist, M. (red.) 1998. *Metodhandledning. Fall för gymnasielärare*. Uppsala, Kunnskapsföretaget.
- Gudmundsdottir, S. 1998. Kasusstudier i lærerutdanningen. I *Norsk pedagogisk tidskrift*. 1-2
- Hauge, T. E. 2001. Casemetodikk og mappevurdering i lærerutdanningen. *UniPed* nr. 2
- Kennedy, M. 1990. Choosing a Goal for Professional Education. I Houston, R. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan.
- Merseeth, K. K. 1996. Case and Case Methods in Teacher Education. I Sikula, J. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- Nes, K. & Strømstad, M. 1998. Problembasert læring eller Case-basert undervisning i pedagogikk. I Engen, T. O. Hollekim, I. & Aasen, J. (red). *Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning*. Vallset, Oplandske Bokforlag.
- Rapport fra Profesjonsutvalget for allmennlærerutdanninga. 1999. Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco, Jossey-Bass Publ.
- Shulman, L. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. I *Educational Researcher* 15,2.
- Stensmo, C. 1999. *Casemetodik i lærarutbildningen*. Uppsala, Inst. för lärarutbildning.
- Strategi for FoU ved Høgskolen i Østfold. (Vedtatt av høgskolens styre 23.10.2000).
- Wassermann, S. 1994. *Introduction to Case Method Teaching. A Guide to the Galaxy*. New York, Teachers College Press.

A

**Fortellinger om barn
i førskolealder**

DU FORTELLER MEG LITT, OG DA KLARER JEG SÅ MYE

Malene er fem år og bor i en enebolig sammen med mamma og pappa. Hun har en søster på tre år som heter Heidi og en lillebror på ett år. Han heter Hans. Bomiljøet er stille og rolig, og det er flere barn i nabolaget.

Malene går i barnehage mandag, onsdag og fredag. Da er mamma på jobb. Tirsdag og torsdag er Malene hjemme sammen med sine søsken og mamma. Malene trives godt i barnehagen og gleder seg til hver gang hun skal dit. Men hun trives også godt hjemme. Hun leker mye sammen med Heidi både på lekerommet og ute.

I det senere har Malene vært veldig opptatt av tall. Hun kan tallrekken opp til tjuei, og så spør hun gjerne en voksen: "Hva kommer nå?" Når den voksne så svarer "tretti" fortsetter hun med "trettien, trettito, trettitre.....trettini", og så spør hun: "Hva kommer nå?" Slik fortsetter det til "nittini", og når den voksne sier "hundre" fortsetter Malene med "hundreogen, hundreogto...." Hun synes det er veldig moro med store tall, og hvis den voksne orker å følge opp, fortsetter hun gjerne til "tusen" og enda lenger.

Hun synes også det er moro å telle ting. Av og til teller hun et lite antall og legger til flere ting og ser hvor mange det blir til sammen. Hun kaller det å legge sammen, men har også snappet opp ordet pluss som betegnelse for denne prosessen.

En dag kommer Malene på besøk til morfar. Som alltid har hun noe å fortelle. Denne gangen spør hun morfar: "Hvor mye er sju minus tre?" Morfar blir overrasket. Han har nok lagt merke til at hun har utført enkle addisjoner under ti, men ordet minus har han ikke hørt før. Men i stedet for å svar direkte på spørsmålet, sier han: "Ja, jeg vet nok kanskje det, men kanskje du vet det også?" "Ja da", sier Malene, "det er fire det". Morfar stiller et par minusspørsmål med tall under ti, og Malene vet svarene.

Etter dette spør morfar: "Hvor har du lært om minus?. Er det noe du har hørt om i barnehagen?"

"Nei da" sier Malene. "Du skjønner morfar, jeg kan *så* mye" og så viser hun med å knytte hånden og rette ut tommelfingeren og pekefingeren og lage en liten sprekk mellom de to fingrene.

Deretter fortsetter hun: "Så forteller du meg litt, og da klarer jeg *så* mye". Hun er stolt i stemmen og lager en stor sprekk mellom fingrene.

Oppgaver

1. Gjør rede for Malenes læring ved å bruke noen av Vygotskys begreper.
2. Jerome Bruner bruker begrepet "scaffolding" når han skal beskrive Vygotskys tanker om læring. Drøft hvordan voksenpersonen kan være en god stillasbygger i Malenes læring.
3. Hva er et tall? Gjør rede for forskjellige sider ved begrepet. Hva er innholdet i Malenes tallbegrep?

PER - EN HELT VANLIG FIREÅRING?

Når Per kommer til barnehagen om morgenen, er det alltid mor som følger han. Mor er med inn i garderoben og kler av han yttertøyet. Samtidig kommer hun med tusen formaninger om hvordan Per må oppføre seg i forbindelse med alt det som kan komme til å skje i løpet av dagen. Per flakker med blikket. Det synes ikke som han hører etter.

På ettermiddagen er det far som henter han. Per løper straks bort og klemmer far, men så er han på farten igjen. Det tar alltid tid før far har fanget han inn og fått klærne på. Ofte har det ført med seg gråt og uro både for Per og de andre barna før han er ferdig påkledd.

Per var et meget etterlenget barn da han ble født. Foreldrene hadde vært gift i 14 år da de fikk Per. Han ble født to måneder for tidlig. Pers første leveåret ble anstrengende for foreldrene, men nå har han ingen spesielle helseproblemer. Høyde, vekt og utseende er som en helt vanlig fireåring.

På avdelingen leker Per lite med andre barn. Det ser ut som han ønsker kontakt, men det dreier seg mye om dyttekontakt, å tvinge til seg leker, å ødelegge andres "byggverk" og lignende. Per orienterer seg litt mot en eldre gutt, Stein som er fem år. De kan leke korte stunder, og da er det Stein som leder leken, men det er også Stein som trekker seg ut. De voksne har observert at de andre barna nå gjør Per til syndebukk også før han har gjort noe galt.

Pers sinnsstemning skifter fort i løpet av dagen mellom sorg, glede sinne og aggresjon. I blant viser han stor omsorg for andre barn, men de synes å være usikre på ham og holder seg helst unna.

Det ser ut til at Per mangler tålmodighet for roligere aktiviteter. Han er høyrehendt, men en vet lite om hans finmotoriske ferdigheter. Han er ikke interessert i formingsmaterialer og annet "pussel". Ved måltidet vil ikke de andre barna sitte sammen med ham fordi han "griser" med maten: Smuler spruter ut av munnen, han spiser gjerne av andres mat, melkeglassene velter osv.

Per ser ut til å like seg best når han kan bruke kroppen sin - gjerne i utelek. Han klatrer gjerne i trærne, men ofte klatrer han for høyt og hopper ned og skader seg. Det samme skjer i trapper og lignende. Det ser ut som han har vanskelig for å bedømme situasjoner.

Trenger Per voksenkontakt, tyr han helst til avdelingslederen. Det er imidlertid ikke ofte han tar kontakt eller viser at han trenger andre i det hele tatt. Språket er bra, men kanskje noe barnslig i forhold til alderen. Han blir fort usikker om han ikke blir forstått med en gang. Dette gjelder både voksne og barn. I slike situasjoner kan det lett ende med utagering.

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvordan bør barnehagen forholde seg situasjonen?

JEG KAN ALFABETET JEG, VIL DU HØRE ?

Den lille familien består av mor og far og de to jentene, Malin som er fem år og Mathilde som er tre år.

Jentene har eget rom med køyeseng. Malin ligger øverst, og Mathilde ligger i underkøya. Rommet er også jentenes lekerom. De leker mye sammen, og det er sjelden store konflikter mellom jentene. Noen leker har de som hver sine f. eks. bamser og dukker. Hvis de ønsker å leke med den andres ting, må de bytte. Andre ting har de felles som f. eks. biler og bøker. Til jul fikk de en togbane i tre. Den har de lekt mye med.

De liker veldig godt å bli lest for, og mange bøker husker de så godt at de retter på den voksne hvis det leses feil.

Mor driver mye med quilting som hobby. Da Malin var ett år, laget mor en bord langs taklista på den ene langveggen i barnerommet med alle bokstavene i alfabetet. Ellers har hun laget duker, tepper og veggbilder i lappeteknikk. På veggene i barnerommet henger bilder med populære figurer fra barnas bøker, slik som Ole Brumm, Pippi Langstrømpe, Mumitrollene og Postman Pat.

En dag har jentene vært sammen på lekerommet lenge. Så kommer Malin ut til mor i stua og sier: "Du mamma, jeg kan alfabetet, jeg. Vil du høre?" Dermed setter hun i gang med "A, B, C, D....." og fortsetter feilfritt til Å.

Mamma blir veldig overrasket, for hun kan ikke huske at de har snakket om alfabetet noen gang eller øvet på å lese bokstavene i rekkefølge. Malin går i barnehage tre dager i uken, og dagen etter følger mor henne til barnehagen som vanlig. Mor passer på å spørre avdelingslederen om de har snakket noe om alfabetet i barnehagen. Men det kan ikke avdelingslederen huske at de har gjort.

Oppgaver

1. Analyser Malins utviklingsmiljø. Hvilke faktorer kan ha bidratt til hennes utvikling?
2. Å legge til rette et språkstimulerende miljø er viktig for at barn skal utvikle lese- og skriveferdigheter.

Hvordan var det språklige miljøet for Emil slik Jean Jacques Rousseau beskriver det?

- a. Hvordan så reformpedagogene på dette, f. eks. Montessori?
- b. Hvordan vil dere beskrive et godt språkstimulerende miljø?

B

Fortellinger om elevers læring og utvikling i skolefag

MATEMATIKK - ET TEORETISK FAG

Det er matematikkundervisning i 8. klasse. Lærer Ole Akerjordet og klassen har jobbet med volumberegning, og nå er de kommet til vekt. Per-Even sitter bak i klassen ved vinduet og ser åndsfraværende mot veien utenfor. Matematikk er ikke hans sterke side, og egenvekt og vekt har han for lengst gitt opp.

Per-Even er en både kvikk og ivrig gutt, men ikke så mye når det gjelder skolearbeid. I vår forlot han barneskolen og har nå begynt på bygdas ungdomsskole. Han har sett fram til å forlate barneskolen som han syntes var nokså barnslig på slutten. Nå har han kommet over på ungdomsskolen. Han føler seg litt mer voksen her. Nye lærere, nye kamrater, og så er det de eldre elevene i 9. og 10. klasse som han ser opp til. Alt det nye skaper forventninger, men mens septembersola varmer gjennom vinduet vokser også lengselen tilbake til sommeren.

Per-Even liker praktisk arbeid. Så ofte han kunne mens han gikk på barneskolen, besøkte han en bonde nær ved der han bodde. Her fikk han lov å hjelpe til med å fore dyra. Han fikk også lov å kjøre litt traktor da han var sjuendeklassing, selv om han var for ung. Foreldrene til Per-Even hadde forsøkt å bremse litt på gårdsarbeidet. De hadde blant annet forlangt at leksene skulle være gjort før han gikk til gården. Men hver gang endte det med en diskusjon der Per-Even påsto at han hadde gjort leksene på skolen eller at han ikke hadde noen lekser i dag. Etter hvert hadde foreldrene mistet mer og mer kontroll over Per-Even. De ga ofte opp ut fra den tankegang at det tross alt var bedre at han var på gården enn om han kom inn i mer eller mindre tvilsomme gjenger.

Nå i 8. klasse hadde han fortsatt å jobbe på gården om ettermiddagene. Han hadde blant annet vært med å høste poteter. Lærer Ole Akerjordet hadde sett det, og han hadde også sett at Per-Even fikk lov å kjøre traktoren med fulle tilhengerlass med poteter fra jordet og på veien forbi skolen til potetlageret. De hadde snakket om det på lærerværelset, og Ole Akerjordet hadde også hørt folk i bygda snakke om det. Traktorkjøringa engasjerte folk litt, for Per-Even var ikke gammel nok til å kunne få traktorsertifikat, og faren til Per-Even var bygdas lensmann. Lærer Ole Akerjordet tok imidlertid ikke opp dette i klassen ettersom kjøringa skjedde utenom skoletid.

Det er fjerde time midt i september. De har nettopp hatt spisepause, og matematikktimen er begynt. Lærer Akerjordet repeterer formelen for volumberegning; lengden \times bredden \times høyden. Volumberegning har vært hovedtema de siste to ukene. De har tegnet kasser, satt mål på, og beregnet volum. I det siste har de også arbeidet med tekststykker. Til i dag har de hatt tre tekststykker som hjemmeoppgaver. Læreren hører opp svarene. Noen av elevene har regnet flere oppgaver enn de fikk i lekse, mens Per-Even bare har gjort den første oppgaven. Den var imidlertid riktig løst, og læreren kommenterer med at "Du kan når du vil". Per-Even virker imidlertid lite interessert.

Etter at læreren har brukt det første kvarteret på repetisjon og kontroll av hjemmeoppgaver, går han over på neste tema som er egenvekt (tetthet) og vektberegning. Læreren tegner ei kasse på tavla, setter mål på og regner ut volumet. "Å finne vekten er lett", sier han. "Det er bare å multiplisere volumet med egenvekten". Så skriver han opp formelen for beregning av vekt; $\text{volum} \times \text{egenvekt (tetthet)} = \text{vekt}$.

Deretter tegner lærer Akerjordet ei ny kasse på tavla, setter mål på, og sammen beregner de volumet. Så sier læreren: "Vi fyller kassa med jern som har egenvekt (tetthet) 7,9. Hvor mye veier kassa?" En av de kjappe elevene på første pult svarer at det er bare å multiplisere volumet med egenvekten. Så gjør de det sammen på tavla, og læreren skriver opp regnestykket og svaret.

I matematikkboka står det flere oppgaver, og klassen jobber med oppgaveløsning. Til slutt kommer han også ned til Per-Even som sitter og ser ut av vinduet og ikke har løst noen oppgave. "Jeg skjønner ikke, jeg," sier han. "Jeg vil slutte skolen". Da ringer klokka. Timen er slutt. I det elevene begynner å pakke sammen, roper læreren ut: "Hjemmekse til neste gang blir oppgave nr. 125, 126 og 127 i matematikkverket".

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvilke er aktørene?
3. Hva bør lærer Akerjordet gjøre på kort og lang sikt?

DET ER IKKE NOE GALT MED ANITA

Elevene i klasse 8C kommer inn til time etter spisepausen. Noen snakker sammen og knuffer litt. Andre går stille for seg selv. En av de som går for seg selv, er Anita.

Anita vokste opp i en landkommune på Østlandet. Kommunen er nabokommune til en middels stor industriby. På grensen mot byen preges kommunen av nye villastrøk med beboere sysselsatt i byen. Beboerne er stort sett innflyttere, og det sosiale nettverket er lite utviklet. Det er mange barn i området, og det finnes både barneskole og ungdomsskole her.

Anita vokste opp i motsatt kant av kommunen. Faren var sysselsatt i sekundærnæring, og moren var hjemmевærende. De bodde i eget hus. Boområdet er ellers sterkt preget av masse fritidshus og sjøliv om sommeren. Om vinteren er det nokså stille her, men om sommeren flerdobles folketallet.

I Anitas boområde fins det en barneskole som er todelt. Totalt har skolen 17 elever. Anita startet skolegangen sammen med to jevnaldrende. De ble plassert i klasse sammen med elever fra andre og tredje årstrinn.

Utover mot juletider registrerte læreren at Anita ble hengende mer og mer etter i forhold til de to andre nybegynnerne. Dette gjaldt særlig i leseopplæring og matematikk. Forholdet var såpass markert at læreren fant å måtte drøfte saken med en kollega og en tredje lærer som også var rektor ved skolen. Anitas lærer og rektor ble enige om at elevens problemer burde utredes nærmere av Pedagogisk-psykologisk tjeneste. En slik undersøkelse krever samtykke fra foreldrene, og læreren fylte ut skjemaet som brukes i slike saker og reiste hjem til foreldrene for å få deres underskrift og samtykke til undersøkelsen hos «skolepsykologen». Møtet i hjemmet ble raskt meget ampert. Foreldrene nektet blankt å skrive under, og de ønsket ikke noen som helst undersøkelse. Læreren prøvde seg flere ganger med argumentasjon, men foreldrene hørte ikke på noen form for argumentasjon. Situasjonen ble helt fastlåst. Læreren ble nærmest kastet ut og måtte reise tilbake til skolen uten underskrift.

Slik sto saken da elevene gikk til sommerferie like før St. Hans. Da feriefolket inntok stedet i begynnelsen av juli tok foreldrene jenta med seg til en psykiater som hadde sommerhus i nærheten, og som de kjente litt. Han skrev attest på at jenta ikke hadde noen symptomer på sinnslidelser, og i det hele viste normal atferd.

Ved skolestart i august møtte foreldrene opp på skolen og la fram attesten for rektor og forlangte ro i saken. Kommunikasjonen mellom skole og hjem var da blitt så tilspisset at skolen ikke så noen annen løsning enn å arkivere attesten og ellers ikke foreta seg noe.

Anita fortsatte skoletiden ut i den samme barneskolen, og ved overgangen til åttende klasse ble hun overført til ungdomsskolen i boområdet ved bygrensen sammen med sine to jevngamle. Ungdomsskolen var en fire paralleller skole, og Anita og hennes to jevnaldringer ble plassert i en stor klasse på 30 elever sammen med elever fra barneskolen ved bygrensa. Klassen hadde mange lærere, og det tok tid før de ble kjent med elevene. Barneskolen som Anita kom fra hadde heller ikke sendt med noen opplysninger om elevene. De tenkte kanskje at det beste ville være å la lærerne på ungdomsskolen danne seg sin oppfatning om elevene på fritt grunnlag.

Anita ga fort inntrykk av at hun kom fra et hjem som brydde seg om jenta. Hun var alltid velstelt og oppførte seg pent. Leksene hadde hun alltid gjort, og muntlige lekser kunne hun som regel utenat. Etter hvert oppdaget imidlertid lærerne at om de spurte om noe som ikke direkte sto i lekser, var Anita helt utafor. Når hun ble satt til å lese noe som de hadde hatt i hjemmelekse (f.eks. i engelsk), gikk det helt fint, men ble hun bedt om å

lese en ukjent tekst, gikk det helt i stå. Matematikkoppgavene hun hadde løst hjemme var også alltid pent og korrekt utført. Fikk hun en matematikkoppgave på skole, fikk hun imidlertid ikke til noe. Læreren kunne f.eks. si til henne: «Du får 10 kroner av meg og kan gå bort i kiosken og kjøpe en sjokolade til 6 kroner. Hvor mye får du igjen?» På et slikt spørsmål kunne hun svare med et hvilket som helst tall, stort eller lite.

Lærerne fant ikke ut av problemet og tok derfor kontakt med skolens sosialpedagogiske tjeneste og rektor. En kom til at eleven burde meldes til Pedagogisk-psykologisk tjeneste for nærmere undersøkelse. Skolens sosiallærer fylte ut meldeskjema og reiste hjem til foreldrene for underskrift. Sosiallæreren ble umiddelbart avvist da hun kom til hjemmet, og måtte reise tilbake med uforrettet sak.

Etter hvert oppnådde imidlertid sosiallæreren såpass kommunikasjon at foreldrene fortalte hva som hadde hendt i barneskolen. På nytt avviste de enhver antydning om hjelp fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Til slutt aksepterte de likevel å undertegne meldingsskjemaet på den betingelse at skolen ikke skulle oversende det til Pedagogisk-psykologisk tjeneste. For øvrig kunne skolen arkivere skjemaet, men ellers ikke forfølge saken. Skjemaet ble arkivert i elevarkivet, og skolen la også inn et eget dokument der de beskrev hendelsesforløpet, og at foreldrene hadde avslått tilbudet om undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Men hva så?

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvilke er aktørene?
3. Hvilke rettigheter har elever i forhold til opplæring? Hva med foreldreretten?
4. Hvordan bør ungdomsskolen følge opp denne saken?

ALKIBIADES

På 400-tallet for Kristi fødsel kjempet de to sterke greske bystatene Athen og Sparta mot hverandre i en grusom krig som varte i mer enn 20 Ar. I denne krigen spilte den athenske adelsmannen Alkibiades en viktig rolle. Han var høyt respektert, men på slutten av livet hans var det mange som hatet ham.

Historikeren Thukydide kjente Alkibiades personlig. Han forteller mye om Alkibiades i "Peloponneserkrigens historie".

Allerede som ung mann fikk Alkibiades en viktig posisjon i Athen, fordi familien hans var høyt respektert. Da den athenske folkeforsamlingen møttes i året 415 f. Kr. for å diskutere neste skritt i krigen mot Sparta, la Alkibiades fram en dristig plan. Den sterke athenske flåten skulle frakte hæren over havet og angripe Syrakus på Sicilia, Spartas rikeste allierte.

Nikias tok ordet i forsamlingen. Han var en av de mest respekterte menn i Athen, middelaldrende og forsiktig. Han gikk imot angrepet på Syrakus, fordi det var for risikabelt. Han rettet også bitter kritikk mot Alkibiades' plan. "Stol ikke på Alkibiades", sa han til forsamlingen. "Han er for ung. Han er uforsiktig med penger. Han lever et vilt privatliv. Han vil bare ha krig med Syrakus for å vinne penger som han kan bruke på de dyre rasehestene sine."

Så var det Alkibiades tur til å snakke. Han ville gjerne angripe Syrakus og lot ikke kritikken fra Nikias stå ubesvart. "Jeg er kan hende ung", sa han, "men jeg er energisk og dyktig og fullstendig i stand til å ta kommandoen. Jeg har ingen grunn til å be om unnskyldning for måten jeg bruker pengene mine på. Hestene og stridsvognene mine har jeg vunnet i olympiske leker, hvor jeg har brakt ære til Athen. Når det gjelder privatlivet mitt, så angår det bare meg selv, særlig hvis jeg er en framgangsrik general."

Etter at talene var over, besluttet forsamlingen å sette i verk angrepet på Syrakus, og utnevnte både Alkibiades og Nikias til ledere for felttoget.

Thukydide gjør det klart at hans oppfatning av Alkibiades var mye av den samme som den Nikias hadde. Det var noe ved den unge mannen som virket skremmende på folk. Som kommandant var han førsteklasse, men nesten alle mislikte ham som person.

Like før hæren og marinen forlot Athen, ble mange hellige statuer i byen ødelagt mange at det var gjort av Alkibiades og de fulle vennene hans. Alkibiades ble sint. Han mente de løy og ba om at spørsmålet ble tatt opp til doms. Men angrepet på Syrakus begynte for rettssaken kunne finne sted.

Alkibiades var sikker på at hans fiender i Athen hadde fått i stand en sammensvergelse mot ham, så han gikk over til Spartas side. Rådene og informasjonene han ga til spartanerne skapte stor harme i Athen. Det gikk ikke lang tid før også spartanerne fant ut at de ikke kunne stole på ham. De ga ordre til at han skulle myrdes, men Alkibiades greidde å unnsnippe til perserkongens hoff. Perserkongen hjalp Alkibiades mot både Athen og Sparta. Han klarte å overtale atenerne til å hjemkalle Alkibiades, som deretter ledet dem til en flåteseier over Sparta i 411 f.Kr. Så kom han igjen i motsetning til atenerne. Han gikk i landflyktighet. I 404 f.Kr. ble Alkibiades myrdet av spartanerne.

Forståelse av kildematerialet

- 1) Hvorfor var Alkibiades en viktig mann i Athen trass i sin unge alder ?
- 2) Hva var det for en plan som ble diskutert av den athenske folkeforsamlingen i år 415 f.Kr. ?
- 3) (a) Hvem gikk inn for planen, og (b) hvem var imot den ?
- 4) (a) Hva var grunnen til at Nikias kritiserte Alkibiades ? (b) Hvordan svarte Alkibiades på kritikken fra Nikias ?
- 5) Hva slags person synes du Alkibiades er, ut fra det han svarte ?
- 6) Hva var grunnene til at Alkibiades skiftet side første gang ?
- 7) Hvor mange ganger skiftet han side alt i alt ?
- 8) Nå skulle du være sikker på betydningen til følgende ord: 'FOLKEFOR-SAMLING', 'KRITIKK', 'HELLIG', 'LANDFLYKTIGHET'. Skriv dem ned, og forklar raskt hva de betyr.
- 1) Thukydide hevder at Alkibiades var en fremragende militær leder, selv om han var svært usympatisk.
Hva er bevisene for at han var en god militær leder ?
Hva er bevisene for at han ikke var noen særlig sympatisk person ?

Finn mer stoff

- 1) Hvordan gikk det med det athenske angrepet på Syrakus ?
Finn nærmere opplysninger om dette og om Alkibiades i
(a) leksikon og (b) Aschehougs og Cappelens verdenshistorie.
- 2) Hestene til Alkibiades gjorde det godt i de olympiske leker. Finn ut de viktigste idrettsgrenene i de gamle grekernes olympiske leker.

Ekstraoppgaver

- 1) Tenk deg at du er Alkibiades kort før han døde i år 404 f.Kr. Se tilbake på livet ditt, og beskriv dets lyse og mørke øyeblikk.
- 2) Alkibiades var 46 år gammel da han ble drept. Mange sa han fikk det han fortjente. Er du enig ? Begrunn svaret ditt.

FJELLTUREN

Det nærmet seg avslutning på skoleåret ved Lilleby skole. Skolen hadde tilbudt "Fri-luftsliv" som valgfag for 9. skoleår. Tjue elever, både gutter og jenter, hadde deltatt på dette tilbudet gjennom året. Nå planla de avslutningen i faget med tre dagers fjelltur. Alle elevene skulle delta sammen med to lærere. De skulle overnatte to netter i telt over treghrensen, og siste dag skulle brukes til en tur opp til fjelltoppen Apenes, 2250 meter over havet. Fjelltoppen var et populært turistmål.

Planleggingen startet med arbeid i grupper der alle elevene deltok. De to lærerne hadde lang erfaring fra fjellturer, også opp- og nedstigning til Apenesfjellet. Som del av planleggingen hadde skolen også hatt kontakt med folk fra Den norske Turistforening, Norges idrettshøgskole og andre skoler som hadde arrangert lignende fjellturer. Skolens lærere hadde dessuten selv erfaringer fra tidligere vellykkede turer uten ulykker i Jotunheimen.

Foreldrene fikk jevnlig orientering om planene og fikk komme med synspunkter. Skolen stilte som betingelse for å arrangere turen at alle foreldrene var enige om opplegget og at alle elevene deltok. Turopplegget ble også drøftet i Samarbeidsutvalget og Foreldrerådets arbeidsutvalg.

Turen startet i fint vær i midten av juni. Også den siste dagen da selve oppstigningen til fjelltoppen skulle skje, opprant med strålende vær. Etter at morgenstell og frokost var over, var det tid for planleggingsmøte. Lærerne presiserte at en bare måtte benytte den oppmerkede stien. Videre skulle en lærer gå foran, og den andre læreren skulle gå bakerst og ta seg av de som eventuelt ble hengende etter.

På veien opp gikk likevel fem av de sprekeste elevene fra de andre og også forbi læreren som skulle gå først. De nådde toppen tjue minutter før resten av gruppen, og siden det tok så lang tid før de andre kom, bestemte de seg for å starte nedstigningen før resten var nådd fram til toppen. På veien ned møtte de resten av gruppen og lærerne. Ettersom de hadde gått i fjellet tidligere, mente de at de kunne fortsette nedstigningen uten å vente på de andre. Lærerne ga etter for presset mot at elevene lovte å holde seg strengt til den oppmerkede stien.

Halvveis nede bestemte likevel de fem seg for å ta en snarvei utenom den oppmerkede løypen. Mens de befant seg utenfor løypen, gled Hans og falt utfor en bratt skrent. Eleven ble alvorlig kvestet. De andre hjalp til med å få han ned, men det viste seg senere at Hans hadde fått hodeskader som gjorde han varig ufør. Foreldrene til Hans anla sak mot kommunen med krav på erstatning for tap i fremtidig erverv. De hevdet at turen ble gjennomført på en uforsvarlig måte.

Oppgaver

1. Hvordan vurderer du kommunens ansvar? (jfr. Opplæringsloven)
2. Kan lærerne stilles til ansvar for uforstand i tjeneste?

DET ER NATURLIG AT ELEVER LÆRER FORSKJELLIG OG TIL FORSKJELLIG TID

Våren 1992 avsluttet Jens 9-årig skole på Lilleby skole. Han gikk ut 9. klasse med svært dårlige karakterer. Bl.a. fikk han Lg i norsk og matematikk. Han var nå lei alt som het skolegang og ville ikke å fortsette i den videregående skolen. Hans ønske var å komme i praktisk arbeid, helst innenfor bilmekanikerfaget. Da det på dette tidspunkt var vanskelig å få tak i lærlingplasser innen denne bransjen, begynte han midlertidig som hjelpe-mann på sin fars bensinstasjon.

Etter ett års tid forsøkte han å avlegge førerprøven for lastebil, men strøk på den teore-tiske prøven. Umiddelbart deretter fikk han tilbud på lærlingplass på et kjent bilverk-sted, men sluttet allerede etter seks måneder fordi han følte seg mobbet. Mobbingen, hevdet han, hadde sammenheng med at han ikke klarte å lese de håndbøker som jobben krevet. Etter nok ett år hos sin far, fikk han jobb i en produksjonsbedrift. Innledningsvis likte han seg godt der. Det var et hyggelig arbeidsmiljø og hans arbeidskolleger viste stor forståelse for hans åpenbare lese- og skriveproblemer. Allikevel fant han etter ca. to år at han ville slutte. Han følte hele tiden at han var en belastning for de andre på grunn av sine problemer. Han hadde liten tro på seg selv og følte at han var dummere enn de andre.

Av sin siste arbeidsgiver fikk han det råd å oppsøke en logoped for å få nærmere avklart hva som kunne gjøres for å rette på lese- og skrivevanskene. Han oppsøkte en frittståen-de logoped, som straks slo fast at han hadde dysleksi. Hun sendte ham videre til en psy-kolog som gjennomførte evnetester. Psykologen sluttet seg til logopedens vurdering, idet han slo fast at Jens ikke hadde nedsatte evner, men lå godt innenfor området for de normalt begavede. Han var også av den oppfatning at problemene hadde sammenheng med Jens` skolegang. Etter psykologens mening, hadde Jens ikke fått en undervisning i grunnskolen som tok rimelig hensyn til hans problemer. Han anbefalte Jens å snakke med en advokat.

Advokaten tilskrev kommunen v/skolesjefen og ba om kopier av alle dokumenter ved-rørende Jens skolegang, herunder eventuelle vurderinger og uttalelser som var utført av skolens Pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT).

Disse dokumenter viste at Jens allerede i 3. klasse var blitt hengende noe etter de andre i lesing og skriving. På henvendelse til klasseforstander fikk foreldrene beskjed om at Jens` problemer nok hadde sammenheng med hans utvikling. ” Det er naturlig at elever lærer forskjellig og til forskjellig tid” het det, og det slo foreldrene seg til ro med.

I 5. klasse ble Jens` lese- og skriveproblemer mer åpenbare, og han fikk et tilbud om å slutte seg til en mindre gruppe på fire svake elever. Skolen mente man på denne måten kunne gi ham en mer målrettet undervisning, siden han nå var blitt liggende betydelig etter de andre elevene i klassen også i andre fag. I sløyd og i gymnastikk var han imid-lertid en av de beste.

Foreldrene til Jens avslo skolens tilbud fordi de mente han da ville bli stigmatisert i for-hold til de andre. De var redde for at dette ville medføre mobbing på skolen, noe han så langt var blitt forskånet for.

Samtidig som tilbudet om gruppeundervisning ble fremsatt, ba skolen om at Jens ble vurdert av PPT. De ønsket å få en mer omfattende vurdering av hans problemer. Foreld-

rene ønsket ikke dette, av samme grunner som de oppga for avslaget om undervisning i liten gruppe.

Det var ingen spesielle disiplinærproblemer med Jens på barneskolen. Han var en godmodig type og stor for alderen. Dette endret seg da han kom i ungdomsskolen. Han deltok ofte i bråk på skolen og ble i 9. klasse bl.a. utvist i tre dager for slossing. I 8. klasse begynte han å utebli fra undervisningen og oppholdt seg på dagtid i sentrum med andre ungdommer. På henvendelse fra skolen, formanet foreldrene ham til å gå på skolen, men forbedringen var alltid bare av kortvarig karakter.

I 8. klasse ba skolen igjen foreldrene om å få testet ham på PPT. Denne gangen sa foreldrene ja. Undersøkelsen avslørte store lese- og skriveproblemer og PPT ga anbefaling om fem timer pr. uke i liten gruppe både i norsk og matte. Skolen imøtekom forslaget ved at det ble opprettet en egen gruppe på fem elever som skulle få intensiv opplæring i et eget lokale. Man valgte å benytte et lokale som lå ved sjøen. Tanken var å kombinere undervisningen med fritidsaktiviteter for derved å sikre bedre fremmøte. Elevene ble hentet hjemme hver morgen av den læreren som hadde blitt øremerket for oppgaven. Jens var med en stund, men begynte så igjen å utebli. Skolen ba igjen foreldrene sørge for hans frammøte, men det hjalp lite. Jens hadde et stort fravær, særlig i 9. kl. Sosiallærer hadde hyppig kontakt med hjemmet, men kunne ikke finne at det var spesielle problemer som kunne forklare Jens' oppførsel. Jens hadde to yngre søsken som ikke hadde problemer av noe slag i skolen.

Advokaten mente at den hjelp Jens hadde mottatt gjennom hele grunnskolen, ikke var i samsvar med Jens' rett etter lovverket til tilpasset undervisning og til spesialundervisning.

Som følge av skolens uaktsomme opptreden, var Jens blitt svært forsinket i sin arbeidskarriere. Hadde han klart førerprøven for lastebiler, ville han i dag hatt en godt lønnet jobb som trailersjåfør. Selv om han nå starter arbeidet med å ta igjen det tapte, vil han allikevel ha mistet i hvert fall 3-4 år. Han saksøkte kommunen med krav på differansen mellom gjennomsnittsinntekten for en trailersjåfør og den faktiske inntekt Jens hadde hatt i perioden. Beløpet ble anslagsvis oppgitt til kr. 300 000,-.

Kommunen avviste kravet.

Spørsmål

1. Gjør rede for paragrafer i Opplæringsloven som ville vært relevante for vurdering av opplæringstilbudet til Jens dersom skolegangen hadde funnet sted under dagens lov.
2. Har kommunen (skolen) opptrådt ansvarsbetingende uaktsomt i tilfellet Jens?
Hva skulle de i så fall ha gjort?
Ligger bebreidelsen kun hos lærerne og skolen, eller må også foreldrene bebreides?

ANNE OG TØYDOKKA

Anne nappa mor si varsamt i armen: Sjø!

Mor hennar sat ved arbeidsbordet sitt med symaskina framfor seg, men nett no sydde ho med hand. Ho sydde knapphol i brystet på ei skjorte. Far skulle få ny skjorte. Mor sydde alle skjortene hans og dei skjortene var like fine som kjøpeskjorter. Ho sydde skjorter og bukser til smågutane òg, og klær til Anne og seg sjølv. Ho var rasande flink til å sy. Anne kunne nesten ikkje følgje med med auga, så fort gjekk nåla med tråden ut og inn gjennom tøyet. Og enda vart knapphola så fine og jamne som om dei skulle på utstilling. På knappholsutstilling. På ein slik hadde mor sikkert fått førstepremie.

Anne sukka: For meg er det langt fram. Eg kjem vel aldri fram heller. Så mintes ho ærendet sitt og prøvde på nytt: Moor?

Mora såg som snarast opp, møtte to klare grøngrå auge i eit rundt fregnefjes under ein glatt brun pannelugg. - Ja, kva vil du? Det kom fort og litt utålmodig, men mor hadde i alle fall ikkje knappenåler i munnen. Når ein kom til henne og det var noko viktig og ho hadde knappenåler i munnen, da kunne ein like godt gi opp med det same.

Anne rette fram det ho hadde stått og halde gøymt bak ryggen sin. Det var ei stor klumpet tøydokke, naken og kvit. Mora såg enda snarare ned på den, smilte så vidt det var, litt oppgitt: held du no på og syr deg ei dokke att? - og flytte på seg så jentungen skulle sleppe fram til symaskina, det var vel det ho ville, få bruke den. Ho hadde det med å sy seg tøydokter no om dagen, rota gjennom alt som fanst av tøyrester og filler og plukka ut slikt som det kunne bli ein dokkeskrott av, klipte og snurpa og strevde. Barneflokken hennar auka med det eine misfosteret etter det andre. Til dei siste hadde ho fått lov å bruke synaskina. Ho var så stor no at ho burde lære å sy på maskin, enda om det berre kom slike filledokker ut av det.

Men Anne riste på hovudet. Denne dokka var alt ferdigsydd. - *Sjå* på henne, mor!

Så måtte mora gi seg tid til verkeleg å sjå. Ho stakk nåla fast i tøyet og tok dokka, og såg. Såg straks at denne dokka hadde noko som dei tidlegare ikkje hadde hatt. Denne hadde nase, først og fremst, ein handstappa liten tøystrut som stod rett ut midt i andletet hennar. Auge og augnebryn hadde ho òg, dugeleg store og svarte, og ein smilande raud halvmåne-munn.

Hm. Mora såg etter korleis arbeidet var gjort. Slett ikkje verst. Tette, jamne små sting. Reint utruleg, når ein visste kva slags fumlefingrar dei brukte vere, dei fingrane som hadde sydd dette. Ho kan altså når ho vil, og kanskje blir ho litt villigare til å få i stand noko ordentleg no når ho ser at ho får det til. Jentungen min kan kanskje likevel bli flink i handarbeid.

Mora hadde vor handarbeidslærerinne i sin ungdom og kunne ikkje ønske noko betre for dotter si enn at ho òg kunne bli det. Hittil hadde det sant å seie ikkje vore så mykje som gav håp om det. Men dette, det ...

Ho smilte mot dei klare grøngrå: Dette har du sanneleg sydd fint. Der ser du, du kan når du vil.

Jenta vrei på seg. Eeeh. Det var nok godt å få ros. Nokså uvant òg å få ros for noko ein hadde sydd. Men mor såg berre etter korleis stinga var, og det var da ikkje *det*!

(Utdrag fra novella "Med pannelugg". I Halldis Moren Vesaas: *Så nær deg*. 1987)

Oppgaver

1. Prøv å plassere den veiledningen mor ga faghistorisk (formingsfagets historie).
2. Hvilke positive og negative sider ser du ved mors veiledning?

DEN SOKRATISKE METODE

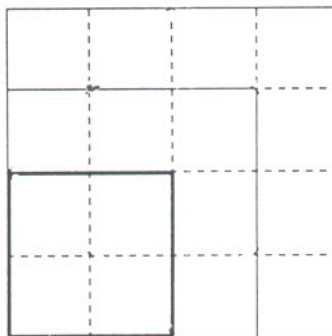
Sokrates (469 - 399) var en velkjent byorginal i Athen. Han levde hele sitt liv i hjembyen. Han var stadig å se på torget, idrettsplassen eller andre steder der han kunne komme i samtale med mennesker. Hans far var billedhugger og moren var jordmor. Ofte sammenlignet han sine aktiviteter med morens. Han forløste også mennesker, men for Sokrates dreide det seg om å forløse mennesker fra deres fordommer ved å hjelpe dem til å tenke klart. Måten Sokrates gikk fram på er senere blitt betegnet som "Sokratisk metode". Platon gir et eksempel på hvordan denne virksomheten kunne foregå i dialogen "Menon".

Metoden kan virke påfallende moderne i forhold til nyere didaktisk tenkning der en for eksempel legger vekt på elevenes "førforståelse" i et emne. Når ny kunnskap kommer i konflikt med elevenes intuitive forestillinger oppstår det en ubalanse eller innlæringskonflikt. Lærerens oppgave blir å stille spørsmål til elevene slik at det skapes konflikter i forhold til deres intuitive forestillinger. Vi skal presentere to eksempler på "sokratisk metode". Det første eksemplet er hentet fra Platons dialog "Menon". Det andre eksemplet er hentet fra Xenofon. Mens leksjonen i dialogen Menon er et eksempel på en situasjon der eleven lærer seg å tenke under lærerens veiledning, er Sokrates og hans samtalepartner i det andre eksemplet engasjert i en felles avklaring av ideer og begreper som styrer våre liv. Mens læreren i eksemplet fra Menon leder eleven mot et resultat som er gitt på forhånd, er alle de andre dialogene eksempler på å avklare spørsmål som det ikke er gitt noe endelig svar på.

En leksjon i geometri

Sokrates traff en dag en rik ungdom, Menon, som hadde kommet til Athen. Menon hadde som vanlig med seg sin slavegutt. Slavene hadde ingen status i samfunnet. De hadde ingen innflytelse og hadde ikke mottatt noen lærdom, heller ikke i geometri:

Sokrates tegner et kvadrat i sanden der sidene er to fot lange. Så ber han slavegutten å tegne et kvadrat som er dobbelt så stort. Gutten synes dette er lett og svarer at det er bare å lage sidene dobbelt så lange. Sokrates forlenger sidene slik at de blir dobbelt så lange, men det viser seg da at kvadratet ikke blir dobbelt så stort, men fire ganger så stort som det første.



Sokrates vender seg nå til Menon som har fulgt demonstrasjonen hele tiden, og bemerker at gutten har gjort virkelige framskritt: *Før visste han ikke lengden på en side i et kvadrat på åtte fot, og det vet han ikke nå heller. Men før innbilte han seg at han visste det og svarte uten å tenke seg om. Nå merker han vanskelighetene og ettersom han ikke vet, så tror han heller ikke at han vet.* Det er bra at eleven opplever vanskelighetene, mener Sokrates, fordi det gir trang til å utforske og lære seg noe nytt.

Oppgaver

- 26

Hva er rett og urett?

Det følgende er en del av en samtale der Sokrates utfordrer Evtydemos på hva som er rett. Evtydemos mener han kan fortelle hva som er rett, og han kan også angi en masse som er urett *for det ser og hører vi jo daglig*.

Bra, sier Sokrates, la oss prøve om vi har samme oppfatning. La oss her på dette lærstykket skrive opp det rette, jeg skriver R over, og så på motsatt side det urette, der setter jeg U. Og siden får du diktere og jeg noterer sak etter sak på den siden vi kommer overens om, så får vi en katalog. - Det kan jo være interessant, om du vil være med på det. Det er bare så mye å velge i, så det blir vanskelig å vite hvor en skal begynne.

Etter at Sokrates har opp bokstavene på lærstykket, sier han:

For eksempel, å lyve for folk, hvor plasserer vi det? - Under U, ubetinget. Det er urett. - Og å bedra på annen måte? - Naturligvis på samme sted.

Sokrates lurder deretter på om Evtydemos anser det som urett å lure fienden i krig og lignende: *Nei, svarer Evtydemos, reglene om hva som er rett gjelder bare behandlingen av dem som er venner. Men om de egne troppene er motløse, er det da urett av befalet å oppgløde dem ved falskt å fortelle at støttetropper nærmer seg?* spør Sokrates. *Nei, det synes ikke Evtydemos: Skriv øverst: listen gjelder bare i fredstid.*

Sokrates fortsetter så: *Men om nå noen i fredstid har et sykt barn som ikke vil ta den medisinen som skulle gjøre det friskt, og far sier at nå får du noe som er godt og så lurer det vonde i ungen sammen med maten. Er det urettferdig bedrageri?* - *Nei, nei. Det hører inn under R.* - *Og om din venn går og er trist så du har grunn til å tro at han skal skade seg selv og du av den grunn bruker list eller åpen vold og legger beslag på hans dolk eller annet farlig våpen som han kunne bruke mot seg selv. Hvor skal det føres opp?* - *Under R og igjen R.* - *Så en behøver ikke alltid være sann, ikke engang mot sine nære venner?* - *Nei, jeg må tilstå at jeg har ikke tenkt så nøye gjennom alle mulige situasjoner. Også hensikten må tas i betraktning. Så jeg vil stryke det jeg først sa ubetinget skulle settes under U. Om det er tillatt.*

- Naturligvis bør det være tillatt, heller enn å fastslå noe som urett.

Oppgaver

1. Hva er karakteristisk for den "sokratiske metoden" i dialogen med Evtydemos ("lærerrollen"/"elevrollen")?
2. Hva er det som fører til erkjennelse ("læring") hos Evtydemos?
3. Er dette en anvendelig metode i dag? (eventuelt i hva slags tema etc)

RAYMOND

Raymond var eldste barn i familien. Foreldrenes økonomi var dårlig og de hadde relativt lite utdanning. Raymond begynte sin skolekarriere tidlig på 1960-tallet med ordinær skolestart som sjuåring. Faren hadde sluttet skolen da han var 15 år uten å ha fullført grunnskolen mens moren hadde avsluttet skolegangen som 16 åring etter fullført niårig grunnskole. Faren jobbet sporadisk med aktiviteter som ikke krevde faglært arbeidskraft. I øyeblikket jobbet han med ytre renhold og vedlikehold på en mindre bedrift. Da Raymond begynte på skolen var moren hjemmearbeidende med tre barn. De bodde i et lite hus med to soverom i et dårlig boområde i en middels stor by. Familien hadde på den tiden vært i kontakt med sosialkontoret fordi faren da var arbeidsledig og avhengig av sosialhjelp.

Da Raymond begynte på skolen ble han plassert i en førsteklasse med andre barn på samme alder. På Stanford-Binet testen fikk han en IQ på 68 og en mental alder på fire år og sju måneder. De fleste barna i klassen hadde mental alder rundt sju år og klarte å følge lærerens instruksjoner i forbindelse med skoleaktivitetene. Men Raymond var ikke klar for å gå inn i dette opplegget. Han avsluttet første klasse uten noen særlig motivasjon for å lære og lese eller bli lest for. Ettersom han ble hengende såpass markert etter de andre, ble det bestemt at han skulle ta første klasse om igjen som åtteåring.

Da Raymond var ni år kunne han fortsatt ikke lese. Men ettersom han allerede var holdt tilbake ett år, ble han nå flyttet opp i andre klasse selv om hans mentale alder fortsatt ikke var høyere enn fem år og sju måneder. Ved slutten av dette året var Raymond fortsatt ikke i stand til å lese, men han hadde fanget opp noen få ordbilder. Det ble derfor bestemt at Raymond også burde ta andre klasse om igjen.

Som 10 åring var Raymonds situasjon slik at han ikke klarte å henge med på arbeidsoppgaver som 8 åringer vanligvis klarer. Han hadde imidlertid nå begynt å lese litt, og han klarte også noe arbeid med tall. Likevel hang han markert etter de andre. På denne tiden ble han etter hvert ganske upopulær fordi han begynte å utnytte sin størrelse og styrke til bøllete oppførsel. De andre barna i klassen ønsket han ikke som venn lenger.

Tredjeklasselæreren ble i økende grad bekymret over Raymonds manglende skoleframgang. Han gikk jo i tredje klasse, men utførte ikke arbeid ut over første klasse nivå. Hun hadde brukt atskillig tid på hans problemer med andre barn, og hun hadde måttet lage egne undervisningsopplegg for han.

Nå begynte lærerne ved skolen å bli mer opptatt av problemene rundt barn med generelle lærevansker/lett grad av psykisk utviklingshemming. Skolen tok kontakt med foreldrene om Raymonds lærevansker. Foreldrene aksepterte at Raymond ble meldt PP-tjenesten for nærmere utredning. PP-tjenesten anbefalte at gutten burde overføres til spesialskole for evneveike. Foreldrene aksepterte dette, og Raymond ble plassert på spesialskole i en klasse med 14 elever i alderen 9 – 14 år, med IQ fra 55 – 75. Han ble i denne klassen resten av den obligatoriske skoletiden. Da han avsluttet skolegangen, lå hans skoleprestasjoner på fjerde klasse nivå, og han fungerte ganske bra sosialt i forhold til klassekameratene.

Oppgaver

1. Hvordan vurderer du Raymonds grunnskoleopplæring i forhold til vår tids begreper om integrering, normalisering, likeverd og inkludering?
2. Hvordan vurderer du å ”ta skoleår om igjen” og ”overføring til annen klasse/spesialskole” i forhold til vår tids tanker om tilpasset opplæring?

TONE, 8 ÅR OG PSYKISK UTVIKLINGSHEMMET

Tone bor sammen med mor og far og to eldre søstere. Hun går i 2. klasse på en vanlig skole. Det er 20 andre elever i klassen.

Tone er 8 år, og psykisk utviklingshemmet (PU). Hun har ingen mer utfyllende diagnose, men skal utredes nærmere i løpet av skoleåret. Tone er vanskelig å teste, da hun misliker testsituasjoner, og reagerer med total tilbaketrekking. Hun sitter helt stille, og gjør overhode ingen ting, hvis hun opplever en situasjon som en testsituasjon. Dette har gjort det vanskelig å utrede henne. Eleven har ingen klare ytre kjennetegn som avslører at hun er psykisk utviklingshemmet, men det blir tydelig når hun snakker. Hun uttrykker seg ved to til tre ords setninger. Motorisk er hun omtrent som de andre, hun løper, hopper og hinker, men ligger noe etter på selvhjelpsferdigheter. Hun strever med finmotorikk, og har problemer når det gjelder å klippe, og å ta igjen glidelåsen sin selv, kneppe knapper, få igjen glidelåser o.l.

I første klasse var det to psykisk utviklingshemmede elever i klassen. Den ene hadde Downs syndrom, og var dermed synlig funksjonshemmet. Hun hadde også større problemer enn Tone med å tilpasse seg klasseromsundervisningen. Ettersom de var to elever med PU, hadde de en "egen" spesialpedagog på deling, og noe assistentressurs. Dermed hadde de noen hos seg hele tiden. I år har eleven med Downs flyttet til en annen kommune, og Tone er derfor den eneste eleven som er psykisk utviklingshemmet på skolen. Dette gjør at hun får færre timer med spesialpedagog, men foreldrene har fått gjennomslag for at hun trenger støtte, og det skal derfor være en assistent til stede når spesialpedagogen ikke er der. Det er enighet mellom spesialpedagog, klasseforstander og foreldre om at Tone bør ha et tilrettelagt opplegg som består i mye trening på daglige aktiviteter, finmotorisk trening og samtaletrening. Alle er også enige om at noe av denne undervisningen bør foregå andre steder enn i klasserommet, på SFO kjøkkenet, i butikken o.l. . Spesialpedagogen og foreldrene er enige om et opplegg, og assistenten skal følge opp opplegget i en del timer.

Assistenten er en nygift dame på 24 år. Hun er gravid, og mye kvalm og dårlig. Utover i skoleåret blir assistenten mer og mer sykmeldt. Når assistenten er borte, klarer skolen ikke å skaffe vikar. Tone er derfor en del i klassen uten støtte. Når dette skjer, blir situasjonen vanskelig. Tone gjør ting de andre elevene reagerer på, hun kaster ting rundt i klasserommet, tømmer sekken sin på pulten, heller vann utover gulvet o.l. Spesielt ille kan det være i matpausen. Da kaster hun fort sin egen mat rundt i rommet, for deretter å gå løs på medelevenes mat og melk, hvis hun ikke blir stoppet. (Det er melkeordning på skolen) Læreren er fortvilet. Hun har prøvd å lese høyt for elevene i matpausen, men må nå gi opp dette. Hun har begynt å la elevene høre på en kassettbok, og sitter selv ved siden av Tone når hun spiser. Dette fungerer til en viss grad, men læreren har mest lyst til å lese selv, da de bøkene hun vil at elevene skal høre ikke er å få på lydbok. Ettersom elevene er i starten på leseopplæringen, synes hun også at det er viktig at elevene ser voksne som leser.

I andre timer oppstår lignende problemer. Eleven klarer ikke å følge med på det de andre gjør, og lager sitt eget alternative opplegg, og lager dermed mye uro for de andre elevene. Hvis de andre maler med vannfarger, heller hun ut vannet, hvis de andre tegner, kaster hun fargene rundt i klasserommet, og lignende.

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvilke tiltak mener du bør settes i verk?

TILPASSET OPPLÆRING I 8B

Lærer Kari Nilsen har fått jobb i klasse 8B fordi klassens faste lærer er langtidssykmeldt. Kari Nilsen er en godt voksen dame med flere års praksis som lærer. Hun sa opp sin stilling for fem år siden for å konsentrere seg om omsorgen for et nyfødt barn og to andre barn i førskolealder. Nå føler hun at barna er blitt så store at det ikke lenger er behov for å bruke så mye tid hjemme. Imidlertid er fem år ute av læreryrket en ganske lang tid, og hun tenker at det kunne være greit å prøve seg i et vikariat i første omgang. Da Lillestrand skole averterte etter vikarlærer i 8. klasse, syntes Kari at det virket interessant. Skolen ligger sentralt i den lille byen, og i gåavstand til Karis hjem.

Kari møter klassen en mandags morgen. Det er 12 jenter og 9 gutter i klassen, og det er god plass i klasserommet. I klasserommet er det overhead-prosjektor og to datamaskiner med internettilkopling. Nærmest inntil klasserommet ligger skolens bibliotek der det også er seks båser med datamaskiner.

Kari skjønner fort at det er mye som har sklidd ut både faglig og sosialt i klassen. De andre lærerne forteller at den langtidssykmeldte læreren har slitt med disiplinproblemer i lengre tid.

Etter en uke i klassen lager Kari følgende oppsummering av situasjonen:

- En av guttene har ADHD og individuell opplæringsplan som Kari fikk seg forelagt fra administrasjonen. Han har ekstra lærerressurs ti timer i uka. Han er veldig urolig, men egentlig ok å snakke med alene. Virker oppegående faglig når han får konsentrert seg. Forstyrer de andre elevene når de jobber. Er veldig flink med data og *suges* opp i spill.
- To av jentene er veldig stille og virker litt puslete, de tør sjelden si noe i timene. Den ene av de to har tydelig generelle lærevansker. De er ikke venninner og begge ser ut til å ha få venner i skolegården.
- Tre av guttene har dannet en gjeng. De bråker og utestenger andre som prøver å komme inn i gjengen. De definerer hva som er "kult" og greit å gjøre. Ikke spesielt preget av intellektuelle ferdigheter, men dødsgode på rap-tekster.
- En av jentene i klassen har skrive og lesevansker. Hun har spesialpedagogisk hjelp 2 timer i uka, men misliker det. Ellers er hun ganske utagerende til å være jente. Hun vil gjerne være med gutta, men de avviser henne.
- Det er en liten tendens til erting mellom jentene. Det gjelder spesielt de tilbaketrunkne som ekskluderes. Det er også fronter mellom gutter og jenter som ikke fungerer bra.
- Det er en generell umotivert stemning i klassen. De liker ikke å jobbe med noen av fagene, kanskje med unntak av heimkunnskap og musikk.
- Klassen er ikke noe særlig vant til å jobbe verken selvstendig eller i grupper. De tar ikke initiativ og trenger drahjelp hele tiden.

Oppgave

1. Sett opp en kort og langsiktig strategi som gjør at alle de ulike elevene i klassen føler at de blir motivert for faglig arbeid.
2. Diskuter elevobservasjonene i forhold til Abraham Maslows behovshierarki.
3. Presterer alle så bra som det kan forutsettes. Hvordan er det med mestring og underdrying i klasserommet?

C

Fortellinger om elevers sosiale relasjoner

TA'N BARE HARDT

Marius satt igjen på skolen og strevde med ugjorte lekser etter at de andre elevene var dratt hjem. Alt var klarert med foreldrene på forhånd. Klassestyrer Terje Berg gikk litt til og fra i klasserommet, dels for å rydde, dels for å gjøre ting klare til neste dag, men mest for å ha et visst tilsyn med gutten som satt igjen. Av og til spurte Marius om litt hjelp.

Over ganske lang tid, bortimot et helt år, hadde utviklingen pågått. Marius slurvet med hjemmearbeidet. Til tross for at han syntes å være en gutt alminnelig bra læreforutsetninger, kom han stadig på skolen uten å ha gjort de skriftlige hjemmeoppgavene. Klassestyrer Terje Berg hadde påpekt dette flere ganger overfor foreldrene, og de gav uttrykk for at *vi* (både skolen og hjemmet) bare måtte presse hardere på.

Marius var heller ikke alltid snill med sine medelever. Men slik Terje Berg oppfattet det, var det mest småting han kunne finne på. Andre lærere på skolen kunne imidlertid stadig fortelle at Marius hadde vært "umulig", både mot medelever og lærere. Også disse forholdene ble tatt opp med foreldrene.

Terje Berg hadde hatt gutten som elev siden skolestart i 1. klasse, og nå gikk Marius i 6. klasse. Et par ganger gjennom skoleårene, hadde det vært snakk om at han skulle flytte. Foreldrene var skilt, men begge bodde i nærheten av skolen. Gutten var omtrent like mye hos faren som hos moren. Han hadde tre halvsøsken, en eldre bror fra et tidligere forhold til moren – og to småsøsken fra morens nåværende forhold. Fra skolens synspunkt, virket det imidlertid som om forholdet mellom faren og mor til Marius, var bra. Begge møtte så å si alltid opp til samtaler på skolen, og var det noe, var det det samme om læreren ringte til far eller til mor, - de var flinke til å orientere hverandre om det var noe.

I tredje klasse opplevde Marius en "personlig seier". Klassen hadde øvd inn et sangspill. Alle elevene skulle være med å opptre. Under tvil hadde også Marius tatt på seg et kort soloinnslag. Terje Berg var spent på om han våget å synge alene når det kom til stykke.

Men, med foreldre og søsken i salen, og senere med skolens øvrige elever i salen, gjennomførte Marius begge opptredenene. Og helt greit!

Det var en glad gutt som etterpå mottok applausen sammen med resten av klassen!

Foreldrene gav alltid uttrykk for at de ønsket å følge opp gutten så godt de kunne. Begge stilte alltid positivt opp ved ulike arrangementer i klasse- eller skoleregi. Terje Berg hadde også registrert at far og sønn fra tid til annen foretok turer sammen, på sykkel, ski, eller med bil.

Etter hvert kom det stadig flere klager til klassestyreren på Marius' oppførsel. En gang ble Marius beskyldt for å ha nasket i butikken. Terje tenkte først at siden dette var noe som hadde foregått på fritiden, skulle han kanskje ikke bry seg om det. Men i en samtale med gutten angående noe annet, ble det til at også dette kom opp. Marius gav alltid et veldig tillitsfullt inntrykk i samtale på tomannshånd.

- *Er det noe i beskyldningene mot deg?* spurte Terje forsiktig.

L-a-n-g tenkepause.

Etter et par minutter kom det:

- *Jo, en gang tok jeg en sjokolade.*

- *Bare en gang?* spurte Terje stille.

Ny tenkepause. Også denne l-a-n-g.

- *Nei, jeg har visst gjort det en gang til.*

Marius fortalte at begge gangene var for nokså lenge siden, og at han hadde ”sluttet” med den slags. Han visste at dette bare ville skade ham selv.

Marius sa at det var i orden at Terje fortalte dette videre til foreldrene. Han gav i det hele stort sett uttrykk for at det var i orden at læreren hadde god kontakt med foreldrene.

- *Er det ikke noe skolen kan gjøre?* spurte foreldrene flere ganger når de ble konfrontert med sønnens oppførsel.

Ulike løsninger ble diskutert. Sosiallæreren ble koblet inn, og Marius hadde fast møte med sosiallærer Anders en gang hver uke. Anders og Marius utviklet et godt kameratskap, og for en tid syntes skolegangen å gå noe greiere for Marius. Men etter hvert falt gutten tilbake i det samme, negative mønsteret.

- *Er det ikke noe skolen kan gjøre? Ta'n bare hardt. Prøv gjensitting!* Foreldrene gav uttrykk for tillit til at skolen kunne ordne opp.

Klassestyreren var skeptisk til gjensitting. I alle fall gjensitting som straff for dårlig oppførsel. Rent praktisk var det heller ikke så enkelt å følge opp gutten under det som kunne bli nokså hyppig gjensitting. Det måtte i så fall være gjensitting for å få gjort hjemmearbeid som ellers ikke var gjort. Det må her legges til at Terje ofte klarte å få gutten til å levere de skriftlige hjemmearbeidene etter ekstra press. Men ofte lå Marius flere dager etter med leksene.

Men nå satt altså Marius på skolen etter at de andre elevene var dratt. Det samme hadde skjedd for et par uker siden.

- *Bra*, sa foreldrene til det.

- *Du Terje*, sa Marius henvendt til klassestyreren idet han så opp fra bøkene sine, - *jeg synes det er greit å sitte igjen, jeg!*

Oppgaver:

1. Hva er problemet?
2. Hvilke er aktørene?
3. Hva bør gjøres?

RINO OG KAMERATENE

Rino hadde vært klassens maskot mens han gikk på barneskolen. Klassen hadde tatt godt vare på Rino. Da han kom over på ungdomsskolen, ble forholdene større og mye forandret seg. Ved skolestart var Rino liten av vekst, og både fin- og grovmotorikk var lite utviklet. Han var lite aktiv i ballspill og andre lagaktiviteter både i undervisningstid og i friminutt. Når elevene valgte lag selv, var Rino alltid blant de som ble valgt sist. Tegningene han laget i forming, var mye preget av rabling.

I mer teoretiske fag var Rino alltid den som hadde størst problemer. De fleste klassekameratene hadde knekket lesekode og var brukbare lesere i løpet av andre klasse. Rino hadde fått mye hjelp av en ekstralærer som kom inn klassen i flere av ukas norsktimer, men det var først i slutten av tredje klasse at han utviklet en viss leseferdighet. Manglende leseferdighet førte i neste omgang til manglende skriveferdighet.

På mellomtrinnet forplantet manglende basisferdigheter seg til vansker i alle skolefagene. Aktivitetene som læreren la opp til i timene ble mer og mer meningsløse for Rino. Etter hvert ble det mer og mer vanlig at han ga opp uten å prøve seg på oppgavene. I stedet tok han seg en tur rundt i klassen og så på hva de andre drev med. En viss status oppnådde han ved å prøve seg som moromann, men klassen var arbeidsmotiverte og lot seg ikke så lett distrahere. Læreren tok fatt i problemet av og til, og ba han gå på plass og arbeide med oppgavene. Rino var snill og gikk til plassen sin, men oppgavene var lite motiverende for han, og snart var han på vandring igjen. Slik var Rino, og slik ble Rino godtatt i klassen uten at det forstyrret arbeidet for de andre.

Da han kom på ungdomsskolen, møtte han mange nye lærere, men klassekameratene var de samme. De nye lærerne ble raskt irriterte over Rinos vagabondering. De irettesatte han sterkt i klassens påhør, og forlangte at han skulle sitte på sin plass. Kontakten mellom lærerne og Rino ble svært negativ, uten at dette førte til at Rino satt mer på plassen sin. I stedet prøvde Rino å oppnå status blant kameratene ved å lage stadig nye ablegøyer. Dette førte til at klassemiljøet ble stadig mer forsuret. Lærerne brukte mer og mer av tiden på å irettesette Rino, og Rino ble ikke godtatt av klassekameratene i samme grad som før.

Rino kompenserte for tapet av posisjon i klassen ved å søke kontakt med 3-4 eldre elever i klassen over. Dette var en gjeng som brukte mye tid på å spekulere ut "kvalm" og hærverk. De oppdaget raskt at Rino var både kontaktsøkende og lett å lede. De hadde fått tak i en gutt som de kunne overtale til å sette ut i livet det de hadde pønsket ut. I praksis gjorde de det på den måten at de holdt seg på trygg avstand og observerte det som skjedde mens Rino utførte handlingen. Det kunne være spennende. Noen ganger slapp Rino unna. Andre ganger ble han tatt, og etter hvert kom han også i politiets søkelys.

I klassen fortsatte utviklingen sin skjeve gang. En dag i en norsktime, brast det for læreren. Han ga Rino en skikkelig overhøvlig og forlangte ro. Situasjonen i klassen ble riktignok utrivelig.

Da rekker en av de andre elevene i klassen opp handa og sier: "Du må huske på det lærer, at Rino er sånn, han."

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvordan vil du forklare Rinos atferd?
3. Hvilke tiltak bør settes i verk på kort og lengre sikt?

NIKKI - DEN UMULIGE UNGEN

På lærerværelset ble det en vane å snakke om Nikki, om hva han hadde gjort i dag...

Klassestyreren i første klasse, Ingeborg Nilsen, fikk mer oppmerksomhet enn på mange år. Mange syntes synd på henne, og det ga henne styrke. Hennes notater i den svarte boka var også viktige for hennes vilje til å holde ut.

For øvrig oppførte klassen seg ganske pent. Det ble liksom ikke rom for andre bråkmakere. Nikki tok seg av det.

Kollegiet hadde delt seg i to; de som oiet seg over alt som Nikki gjorde, og de som mente at Nikki ble gjort til syndebukk. Stadig oftere stilte Helene og Bodil spørsmål ved det som Ingeborg gjorde med Nikki.

Ingeborg så fram til elevvurderingen der hun kunne fortelle alt til rektor, skolepsykolog og helsesøster Mia og Mats og kanskje enda flere. Det hendte at skolepsykologen hadde en praktikant med seg, og iblant var også spesiallæreren der. Jo flere som var til stede og fikk høre, jo bedre, mente Ingeborg.

Mats hadde hun aldri truffet, og helst ønsket hun at verken han eller Mia kom, men det var jo ikke mulig.

I Ingeborg Nilsens svarte bok var det notert følgende hittil i år, fram til dagen for elevvurderingen:

- 19/8 *Vil ikke sitte på plassen sin, Tar en annens plass, vegrer seg for å tegne menneske. Spisser blyanten i ett sett. Hører ikke etter. Dytter Trine, biter meg og sparker. Stikker av.*
- 20/8 *Velter en stabel tallerkener. Dytter en i klassen slik at han ramler baklengs ned i gulvet. Stikker av. Vil ikke si unnskyld. "Moren" tvinger han ikke.*
- 21/8 *Skriker noe om "mørkt der inne". Vi hadde dratt for gardiner og skulle ha det koselig. Nikki tenner lyset selv om jeg har sagt at det skal være mørkt. Roper "jæ...a kjerring" til meg og stormer ut. Nekter å komme inn hvis det er mørkt.*
- 22/8 *Tar blyanten fra en annen. Hans egen var ikke spisset fordi han skrablet over et helt papir med den.*
- 22/8 *Setter seg på gal plass i spisesalen. En av lærerne, Tor Persen, tar ham i armen for å flytte ham, da biter han, sparker Tor i beinet og stormer ut.*
- 26/8 *Slagsmål i skolegården med en eldre elev.*
- 27/8 *Nekter å skrive av på linje. Må sitte på gangen "til han blir snill". Satt der hele dagen.*
- 28/8 *Glemte gymnastikktøy hjemme. Får ikke lov til å ha gymnastikk. Roper igjen "jæ...a kjerring" og løper hjem.*
- 29/8 *Slår ei jente i fjerde klasse med en pinne.*
- 30/8 *Rolig på skolen i dag. Nikki er syk.*
- 2/9 *Nikki fremdeles syk.*
- 3/9 *Nikki hører ikke etter i gymsalen. Klatrer opp i et tau uten lov.*
- 4/9 *Tar inn en salamander i klasserommet. Vil ha den på pulten sin. Jeg ber en av guttene, Leandro, om å ta den ut. Nikki biter ham i armen så det blør.*

- 5/9 *Kaster stein på en av lærerne, Brit Larsen, som sier (uten å tenke seg om) at hun skal ringe til moren hans og si ifra. Han angriper henne og sparker henne i leggen og roper: "Hun er død"!*
- 6/9 *River i stykker en annen elevs tegning. Han sa at han hadde tegnet Nikki. (Tegningen forestilte en hodeskalle.)*
- 9/9 *Hos skolelegen. Nikki nektet å la henne undersøke testiklene. Han skrek og sparket.*
- 10/9 *Bokset ei jente fra tredje klasse i magen, Tok hennes dyre halskjede og spylte det ned i do. Nektet å be om unnskyldning.*
- 11/9 *Nikki fikk juling av fem jenter i tredje klasse. De hadde vel fått nok. Han bet en av dem i hånda så det blødde. Stengte seg inne på toalettet, og da jentene holdt døra så han ikke kom ut, sparket han i stykker døra. Vaktmesteren kommer til å sende regning til Nikkis fosterforeldre.*
- 12/9 *Veltet pulten i raseri da han ikke klarte å skrive fine tall. Kjenner fremdeles ikke bokstaven S.*

Klassestyrer Ingeborg Nilsen konkluderer med at det er åpenbart at Nikki ikke passer i en vanlig klasse. Han kan ikke vise hensyn overfor andre barn og voksne. Han klarer ikke å lære seg bokstaver og tall. Han gir opp med en gang han ikke klarer noe. Han får raseriutbrudd uten grunn. Språket hans er umodent og dårlig.

(Utdrag fra Wahlstrøm, G. 1998. *Nikki - den umulige gutten*. Oslo, Ad Notam)

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hva bør klassestyrer Ingeborg Nilsen foreta seg?
Hvilke tiltak bør settes i verk?

ELLEN, EI PSYKISK UTVIKLINGSHEMMET JENTE I 7. KLASSE

Ellen er en lettere psykisk utviklingshemmet jente med Downs syndrom. Hun går i 7 klasse på en vanlig skole, i en vanlig klasse. Eleven har tilknyttet en spesialpedagog og en assistent. I løpet av 6 klasse har jenta blitt vanskeligere på skolen. Mor sier at hun også har blitt mer umulig hjemme, og da mor er alene om den daglige omsorgen for henne, synes mor at dette av og til kan bli tungt.

Ellen er flink i matte, og kan der følge klassen. Når det gjelder norsk er det verre, og hun skriver nærmest uforståelig, og klarer bare lese svært enkel tekst. Hun får med seg en del muntlig informasjon, men har dårligere leseforståelse enn en 2-3 klassing. Hun kan snakke noe engelsk, men kan ikke skrive eller lese i faget.

Ellen har elendige selvhjelpsferdigheter, selv om det ikke er fysiske grunner til dette. Hun kan ikke knytte sko, og må ha hjelp til å ta opp glidelåser o.l. Etter kroppsøvingstimen, må hun ha hjelp av assistent til å kle på seg. Hun klarer ikke å børste håret selv, men vil gjerne ha det satt opp som de andre jentene. Noen ganger hjelper jentene i klassen henne med dette, og da blir hun kjempestolt.

Eleven har liten kontakt med de andre i klassen, og går mye for seg selv dette skoleåret. I fjor var hun mye sammen med to andre spes. ped.-elever, men disse har nå gått over til ungdomsskolen, og Ellen er derfor mye alene i friminuttene.

Problemene i forhold til Ellen begynte tidlig på høsten. Spesiallæreren ville at Ellen skulle ha enetimer i norsk og engelsk, fordi hun ikke hadde noe utbytte av klasseundervisning i disse fagene. Elevene jobber mye med grammatikk i norsk, og dette skjønner Ellen ikke noe av, og hun har behov for logopedi i forbindelse med en utydelig uttale, samtidig som hun treger trening på et helt annet nivå enn de andre. Det som er vanskelig, er at Ellen plent nekter å gå ut av timen, og hun lager da masse bråk, legger seg ned på gulvet, hyler og skriker o.l. Det er ikke mulig for læreren å få henne med uten å bruke fysisk makt, noe spesialpedagogen, en eldre sindig dame, ikke vil.

Mye av undervisningen i norsk og engelsk er plenumsundervisning i først halvår, og elevene skal snakke høyt i klassen. Læreren skal også drive mye klasseroms undervisning, i følge års planen på denne skolen. Det er da svært forstyrrende hvis spesialpedagogen prøver å drive lytteøvelser og logopeditrening (som for en stor del består i at Ellen skal gjenta etter spesialpedagogen)

Ellen vil heller ikke bruke bøkene sine i klasserommet, hun blir tydelig brydd hvis de tas fram. Sier ting som ”de er da ikke mine, jeg må ha tatt gale bøker, disse er lillebrors!”

Spesialpedagogen ønsker også å øve opp Ellens selvhjelpsferdigheter, men det har både mor og Ellen sagt nei til. ”Man kan da ikke drive med skolisser og sånt tull på skolen!” har mor sagt.

Nå er det innkalt til foreldrekonferanse. Moren kommer, og fra skolen møter klasselæreren og spesialpedagogen.

Oppgaver

1. Hva vil dere ta opp?
2. Hvordan vil du legge det frem?

HVA SKAL VI GJØRE MED RAGNAR OG KLASSE 4C?

Ragnar kommer inn i klassen sammen med Petter og Fredrik ti minutter etter at det har ringt inn til andre time. Det samme skjedde i første time, og da tok det lang tid før de fant plassene sine slik at klassen kunne komme til ro. Nå smeller de døra igjen, roper en ufin beskrivelse av læreren i klasse 5a og proklamerer at de skal banke opp flere i den klassen. Ragnar holder hånden sin fram slik at de får se at det er blod på den, og flere av guttene i klassen løper bort til Ragnar for å se på skaden. Det er riktignok ikke mye blod, men det er nok. Nok til at det oppstår høylydte diskusjoner om hevnaksjoner.

Det som nettopp var en stille, oppmerksom klasse som lyttet til lærer, er omgjort til kaos. I denne timen har Eli, som er klassestyrer, heldigvis med seg en assistent. Assistenten overtar, mens klassestyrer tar med seg Ragnar, Petter og Fredrik ut på grupperommet for å skaffe seg en viss oversikt over det som har skjedd. Eli har ikke hatt klassen mer enn i to måneder, men hun har allerede opplevd mange slike situasjoner. Som oftest er det Ragnar som på en eller annen måte har en fremtredende rolle. Han er lik som med der ting skjer, og det virker som han også bidrar til at det skjer noe.

Det er ikke bare det at Ragnar havner i bråk og slåsskamper som bekymrer Eli, men mye annet. Ragnar forstyrrer undervisningen både for seg selv og for de andre i klassen. Han roper og snakker til andre elever, vandrer rundt og gjør alt han ikke skal gjøre. Han får med seg noe i timene, men langt fra alt. Det virker som om han kan jobbe når han vil. Kanskje er det ikke fagvansker, men snarere tiltakende atferdsvansker som gjør at han ligger etter i flere av fagene. Ved selvstendig jobbing er han lite utholdende, han mister lett konsentrasjonen og forstyrrer andre. Noen av de andre guttene i klassen synes det er morsomt når Ragnar lager oppstyr, men flere blir og slitne og irriterte av bråket.

Eli synes det er svært vanskelig å undervise når klassen er på sitt verste. Mest av alt synes hun det er frustrerende at hun ikke strekker til, hun får ikke fulgt opp Ragnar nok til at han kan korrigeres underveis og kanskje stoppes før han havner i trøbbel. Situasjonen rundt ham er tidvis kaotisk, og det er mye han ikke får med seg av opplæringen. Allerede etter de par månedene hun har hatt ansvar for klassen føler hun seg sliten og opplever at hun har mindre toleranse for nye påfunn fra Ragnars side. Det er uro i klassen, Eli blir sliten, og Ragnar kan umulig ha det noe godt på skolen. Eli synes hun har rimelig god kontakt med Ragnars foresatte. De uttrykker også bekymring for Ragnar. Og dessuten: Noen foreldre vil sikkert også snart reagere på vegne av sine unger, som blir forstyrret. Noe må gjøres. Dette kan ikke fortsette lenger.

Oppgave

1. Hva er problemet?
2. Hvilke er aktørene?
3. Er det slik at Ragnar har rett til spesialundervisning? Eller er kanskje ikke problemene store nok, slik at hun må vente til det blir verre før hun kan henvise til PP-tjenesten? Er det noe annet som bør gjøres? Kan det være noe med Elis måte å drive opplæring på som bør endres? Er det kanskje noen av de andre lærerne som kan hjelpe henne?

HAN KAN IKKE VÆRE HELT NORMAL

I Mariannes 3. klasse, som hun har hatt i norsk siden de begynte på skolen, er det flere elever som skiller seg ut på en eller annen måte. Disse elevene opptar en stor del av hennes tid og hennes tanker og gjør det vanskelig for henne å undervise de andre. I øyeblikket har hun særlig store problemer med Johnny. Egentlig er han ganske sjarmerende, og kameratene liker Johnny, men han skaper problemer for lærerne. Han kan ødelegge selv den best planlagte time.

Marianne snakker ofte med kollegene om Johnny, og hun snakker også med hans foreldre. Tilsynelatende er det ikke tale om spesifikke vansker, men han får for lite ut av undervisningen. Han er urolig og får ofte skjenn av lærerne, og han ligger langt etter sine kamerater med skolearbeidet.

Marianne har gjort mye for Johnny. Hun har gitt han spennende materiell, hun har hjulpet han, og hun tar en rekke særhensyn, men tilsynelatende er det ikke noe som hjelper. Det blir snarere verre og verre. Johnny er neppe alminnelig godt evnemessig utrustet, men Marianne tror likevel at han kan få noe ut av undervisningen.

Marianne kan godt avfinne seg med at non barn er dårligere evnemessig utrustet enn andre, men hun har vanskeligere for å akseptere at barn får mindre ut av undervisningen enn de egentlig burde. Og enda vanskeligere er det for henne å akseptere at noen barn får en dårligere skoletid og dårligere vilkår senere i livet på grunn av at de fikk dårligere muligheter for å utvikle seg på skolen.

Alle lærerne til Johnny mener nå må noe gjøres. Det vil si en må henvende seg til foreldrene og PP-tjenesten for at Johnny kan få en eller annen form for spesialundervisning.

Marianne tenker mye på hva hun egentlig skal skrive i en slik henvisning. Hun har laget mange utkast: Johnny har vansker med å tenke abstrakt. Johnny har vansker med å konsentrere seg. Johnny har dårlig utviklet språk. Johnny er ikke interessert i å lære noe eller i å prestere noe. Hans atferd er problematisk, han er urolig, han forstyrrer undervisningen, han er frekk overfor læreren, han kommer uforberedt til skolen o.s.v.

Flere av de andre lærerne har uttrykt at han er et typisk eksempel på en som vil utvikle seg til et skikkelig problembarn. En av dem har sagt rett ut: "Han kan ikke være helt normal!"

Lærerne klager over at ikke Johnny leser lekser, og Marianne vet faktisk ikke hva hun skal stille opp med mot dette for Johnny har store problemer med å lese og skrive. Hans utbytte av undervisningen blir mindre og mindre samtidig med at han tar stadig mer av Mariannes oppmerksomhet i timene. Når hun irettesetter han, reagerer han kraftig. Han forstyrrer undervisningen og er muligens følelsesmessig ute av balanse.

Marianne vet at mange problembarn krever stor oppmerksomhet fra læreren, men hvor mye oppmerksomhet kan hun tillate seg å gi Johnny? Hun skal jo samtidig ta hensyn til de andre elevene i klasse. Så er faktisk de problembarna som trekker seg inn i seg selv faktisk enklere å ha i klassen.

Marianne føler seg presset til å be PP-tjenesten å undersøke Johnny så han kan få en eller annen form for hjelp. Kanskje har hennes kolleger rett når de påstår at hun er sentimental fordi hun nøler med å ta i bruk PP-tjenesten. Tjenesten har jo den nødvendige ekspertisen, og hun tar bare på seg unødvendige bekymringer. Til tross for dette kan Marianne ikke la være å tenke på hva dette vil bety for Johnnys framtid. Presser hun han inn i en rolle som han slett ikke passer i? Og vil dette utvikle ytterligere vansker for Johnny? Kanskje finnes det helt andre områder hos Johnny som burde utvikles.

Johnnys hjem er alminnelig bra. Marianne har ofte snakket med foreldrene som er interessert i Johnnys skolegang, men muligens på en noe uheldig måte.

Det er ingen tvil om at Johnny har kommet skjevt inn i skolen. Han har fått alt for lite ut av skolegangen i den første tiden, og det hevner seg nå. Han vil bli hengende lenger og lenger etter kameratene i årene som kommer, og han vil oppleve det ene nederlaget etter det andre. Allerede nå har den vesle gutten opplevd så mange nederlag at det er rart han ikke har gitt opp hele greia, men Johnny har tydeligvis funnet en måte å klare seg på.

Som Marianne oppfatter situasjonen kan årsakene til Johnnys vanskeligheter søkes i personen "Johnny" mens problemet "Johnny" er omgivelsenes.

(Kilde: Kyrstein, J. & Vestergaard, E.1981. *Pedagogik. En konkret indføring* Kbhn. Munksgaard.)

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvordan synes du "tilfellet" Johnny ble behandlet? Kunne/burde en gått fram på en annen måte? Hvilke muligheter hadde Marianne?
3. Hva bør gjøres nå?

LÆRER OLE SØRENSEN OG ANDERS I 6. KLASSE

En av elevene i klassen heter Anders. Han er moderat psykisk utviklingshemmet. Anders er rullestolbruker, og trenger hjelp til en del praktiske gjøremål. Han er sosial, og har et godt utviklet språk, nesten på linje med de andre i klassen. Han er en del tilstede i timene, spesielt i orienteringsfag og timer med sosialt innhold, hvor det leses høyt, eller hvor det er prosjektarbeid. De andre elevene er da flinke til å ta Anders med, se hva han kan gjøre, og forvente at han utfører sin del. Anders har et spesielt opplegg i norsk, engelsk og matte, og i disse timene har han enetimer i eget grupperom. Han fungerer på førsteklassenivå i matte og norsk, og har ikke engelsk skriftelig, da han fremdeles ikke mestrer de norske bokstavene, og trenger mye øving i dette. Han har også et eget kroppsøvingstilbud, og da dette ikke enkelt kan tilrettelegges på skolen, må han til et annet sted. Dette gjør at en ukedag blir på en annen skole. Til sammen tilbringer Anders noe under halvparten av skoletimene i storklassen, og noe over halvparten i mindre gruppe eller i enetime

Anders klarer seg godt i klassen, og er en del av klassemiljøet, selv om han nok kan sies å gå en del inn i "Maskotrollen". Han har en god venn, som han også er noe sammen med i fritiden, og to andre venner som han er noe sammen med på skolen, men de besøker hverandre ikke privat.

I sjette klasse er det en klassesetur som alle elevene pleier å ta, som går inn i skogen i nærområdet. Dette er en overnattingstur, og elevene pleier å sykle til overnattingsplassen, ligge i telt der, gå på en juvvandring, og de pleier å ha nattorientering i krattskogen.

Moren til Anders kontakter lærer Ole Sørensen i forkant av skoleårets første foreldremøte, og forteller at storebroren til Anders var på denne turen i fjor, og at dette ikke vil være noe for Anders, som for tiden strever en del med å godta alle de tingene han ikke får til. Han har i økende grad begynt å utvikle identitet som "den som må hjelpes" sier hun, og de har jobbet mye med dette hjemme. Hun forteller også at hun understreker mye ovenfor sønnen alle de tingene han selv kan klare, og forlanger at han gjør så mye som mulig selv. En telttur uten tilrettelagte toalettmuligheter, og uten noen aktiviteter en rullestolbruker vil kunne være med på, vil sparke bena under de tingene hun og Anders har jobbet med det siste året. Som alternativ foreslår hun at klassen kan reise til et aktivitetssenter som har tilrettelagte aktiviteter som også rullestolbrukere kan være med på omtrent på linje med de andre. Hun gir Ole telefonnummeret til stedet, og en brosjyre.

På det første foreldremøtet, møtes Ole av foreldrerepresentanten som ble valgt på siste møte i forrige skoleår. Klassen hadde valgt ny foreldrerepresentant da, fordi Ole skulle bli ny klasseforstander i klassen, og de ønsket mest mulig kontinuitet. Klassekontakten sier at han er glad for å få en ny ung og sporty lærer, fordi han selv er svært interessert i friluftsliv, og at han har vært på to ukers fjellvandring med barna i sommer. Sønnen hans gleder seg veldig til teltturen i midten av oktober, og det gjør også resten av klassen. Flere av dem har større søsken som har fortalt masse om hvor spennende det var med juvvandring, og at det var kjempegøy å sove i telt mellom de høye trærne.

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hva mener du Ole Sørensen bør gjøre?

D

Fortellinger om lærere

LÆRER KARIN BRUUN OG PENNALET SOM FORSVANT

Karin Bruun låste bilen og brettet opp kåpekragen til vern mot den kalde januarvinden og skyndte seg mot skolen. Ved ytterdøra bøyde hun seg ned og plukket opp en vott som antakelig hadde blitt mistet da elevene skyndte seg mot bussen i går ettermiddag. Hun puttet den i lomma og tenkte at hun senere ville levere den til vaktmesteren på skolen.

Det som opptok tankene hennes, var likevel den situasjonen som oppsto dagen før i hennes førsteklasse. Klassen strømmet inn til første time og fant raskt plassene sine. Hans Petter hadde latt pennalet ligge i pulten fra dagen før, men nå fant han det ikke. Noen av de andre elevene antydte at det var stjålet, men Karin prøvde å berolige med at det snart ville dukke opp igjen. Det viste seg imidlertid at pennalet fortsatt ikke var kommet til rette da dagen sluttet. Karin husket hvor fortvilet Hans Petter var over tapet. Da Karin hengte fra seg kåpen sin i garderoben ved klasserommet, hørte hun en høylydt diskusjon rett utenfor døra. Hun gikk ut i korridoren og fant to elever i full krangel. I det hun skilte dem, spurte Karin hva som var på ferde.

"Raymond stjal votten min," skrek Hans Petter.

Raymond avbrøt, "Jæ har'nte støle no."

Hans Petter forklarte at han hadde hatt begge vottene i lomma dagen før. Han satt ved siden av Raymond på hjemturen, og da han gikk av bussen var vottene borte.

"Han juger. Jæ har'nte tatt den dumme votten hans." Raymond så ut til å være veldig oppbrakt over anklagen.

"Hans Petter, hvordan ser votten din ut?" spurte Karin samtidig som hun førte guttene inn i klasserommet igjen og viste dem votten hun hadde funnet på fortauet litt tidligere. Hans Petter grep votten og sa: "Den er min. Det er min vott. Hvor var den hen?"

Karin bøyde seg og dro begge guttene inn til seg og så sa hun til Hans Petter: "Jeg fant den utenfor da jeg kom i dag morges. Synes du ikke du bør be Raymond om unnskyldning for din beskyldning?"

Hans Petter så først ned og så bort på Raymond. "Unnskyld da", sa han.

"Det er fint å be om unnskyldning, Hans Petter. Du så hvor lei seg Raymond ble over å bli beskyldt for å stjele. Det ville vært dumt å bli uvenner for noe som ikke var sant. Kan dere være venner igjen nå, Hans Petter?" Hans Petter nikket. "Og du da Raymond, synes du det er greit igjen?" Raymond trekker på skuldrene og sier: "O.K". Så løper de ut og venter på at første time skal begynne.

Karin fulgte guttene med øynene da de løp ut og tenkte med seg selv: "Hvorfor trodde Hans Petter at votten var stjålet?" Men da hun kom til å tenke på det forsvunne pennalet, fikk hun en mistanke om at det var mer enn et sammentreff som fikk Hans Petter til å tenke på tyveri.

Hans Petter hadde hatt med seg pennalet på skolen for første gang like etter jul, og hele klassen hadde beundret det. Hans Petter hadde latt de andre få se på pennalet, og etter hvert fikk de også låne både den lille stiftemaskinen, blyantspisseren og linjalen som lå i pennalet. Morgenen før hadde Hans Petter kommet tilbake på skolen etter en dags sykefravær, og da oppdaget han at pennalet ikke lå i pulten der han hadde lagt det.

Karin trøstet med at noen kanskje hadde lånt pennalet og glemt å legge det tilbake. Men dessverre var det ingen som kom med pennalet i løpet av dagen. Før de skulle gå hjem, antydte hun at noen kanskje hadde forlagt pennalet, men da ble Hans Petter irritert. I raseri sa han at en eller annen i klassen hadde stjålet det som var hans eiendom. Klassekameratene likte ikke beskyldningen, men de ble snart enige om at det måtte være stjålet. Noen av kameratene begynte til og med å nevne noen som kunne mistenkes. I løpet av en skoledag ble Karin Bruuns tillitsfulle og sammensveisede klasse mistroiske og anklagende.

Klassen besto av 25 elever, 13 gutter og 12 jenter. De kom fra veldig ulike hjemmeforhold. Sju barn hadde innvandrerbakgrunn, og tre av dem hadde kommet til landet i løpet av det siste året før skolestart. Disse tre kunne bare lite norsk. Alle innvandrerfamiliene bodde i et mottakerasyl, og ingen av foreldrene var i arbeid. Også fem av de øvrige barna hadde foreldre som var uten arbeid. De bodde i et saneringsmodent boområde der mange husløse holdt til. Det var lett å se både på boligstandard, klesdrakt og bilpark at dette var et ressursfattig strøk. Åtte elever bodde i et boområde som ble kalt "dollaråsen". Det var et strøk med store flotte eneboliger. Disse ungene ble som regel kjørt til skolen i privatbil, BMW eller Mercedes. De resterende fem barna kom fra mer gjennomsnittlige boligområder med foreldre sysselsatt i industrien. Til å begynne med hadde det vært en tendens til at barna fra dollaråsen holdt sammen, og de andre holdt sammen med andre fra sine boområder.

Karin Bruun hadde jobbet mye med å bedre samholdet i klassen og unngå sosiale klikkdannelser. Litt ut i september satte hun klassen i basisgrupper og arbeidet etter prinsippene for samarbeidslæring (LGS). Hun passet på at gruppene var blandet både ut fra hjemmemiljø og kjønn, og det var tre eller fire barn i hver gruppe. Det gjorde hun for å motvirke klikkdannelser, og hun sørget for at arbeidsoppgavene var slik at elevene måtte samarbeide for å løse dem. Annenhver uke satte hun sammen nye grupper.

Hun opprettet også stasjoner der bare noen få barn kunne jobbe samtidig. Det var en stasjon der de kunne bygge med legoklosser, en annet der de kunne lytte til lydbøker, en tredje der de kunne arbeide med oppgaver på datamaskin og så videre. Barna trakk lodd om hvilke stasjoner de skulle gå til, men hele tiden sørget hun for at det skulle være heterogent sammensatte grupper. Hun lot elevene jobbe i stasjoner en økt hver dag, og elevene fikk derfor mange anledninger til å fungere sammen og lære hverandre å kjenne.

Klasserommet hadde også "forfatterstol". Der kunne elevene få sitte når de leste fortellinger som de hadde skrevet selv. Dette bidro til at de klikkdannelsene læreren hadde sett i starten, etter hvert forsvant og ble erstattet av samhold.

Dette arbeidet var Karin Bruun stolt av. Hun var overbevist om at et godt læringsmiljø var første betingelse for kunnskapstilegning. Men dagens hendelse hadde utfordret hennes læringssyn. På bare en dag hadde det forsvunne pennalet skapt en atmosfære av mistenksomhet som truet med å bryte ned det hun hadde fått til tidligere.

Karin begynte å lure på hva som egentlig hadde skjedd med pennalet. Det var åpenbart at Hans Petters venner trodde at noen av innvandrerbarna hadde stjålet det, og Karin nærret den samme mistanken. Hun så på klokka og registrerte at timen skulle begynne. Hun visste at hun måtte ta tak i pennalsituasjonen denne dagen og at hun måtte være forsiktig. For Karin var det viktigere å bevare elevenes tillit enn å ordne opp med et pennal til hundre kroner. Hvordan kunne hun foreta sine undersøkelser? Mens elevene strømmet inn i klasserommet for å sette seg i sirkel på teppegulvet der de alltid begynte dagen, bestemte Karin seg for å bruke pennaltilfellet som et middel til å styrke samfø-

lelsen i klassen heller enn å skape splid gjennom mangel på handling. Karin fant sin plass i sirkelen.

"God morgen gutter og jenter. Har dere det bra nå?"

"Ja, men det var kaldt ute", svarer klassen i kor.

"Hvilken dag er det i dag, Mohammed?"

"Hm..." Mohammed, en mørkhudet albansk gutt ser på kalenderen på oppslagstavla.

"Hm... onsdag."

"Og hvilken dato er det?" Karin fortsatte å snakke til Mohammed.

"15. januar."

"Flott! Vil du gå opp og sette 15-tallet under onsdag slik at alle kan huske datoen?"

Mens Mohammed reiste seg for å oppdatere kalenderen, vendte Karin oppmerksomheten mot de andre i klassen.

"I dag skal vi avslutte historien om eskimoer som vi startet på i går, og i formingstimene skal vi lage modeller av igloer og snømenn. Etter spisepausen skal vi ta inn snø i fysikktimen, kjenne på den og se hva som skjer når den varmes opp. Men først må vi ta opp en sak som jeg tror alle tenker på - Hans Petters pennal som ble borte i går."

"Noen har stjålet det", ropte ei jente med lyse musefletter indignert.

"Fant du det?" sa Hans Petter ivrig.

"Nei, det er stjålet. Det er borte", sa Mohammed til Hans Petter og trakk på skuldrene.

Karin bryter av og sier: "Jeg vet ikke hvor det er, og det er ikke sikkert at vi noen gang finner det heller, men la oss snakke om det dere tror; at det er stjålet. "Line, du sa at du tror at noen har tatt det. Hvorfor tror du det?"

"Fordi det var så fint, og en eller annen som ikke hadde råd til å kjøpe maken bare tok det."

"Ville du ta noe du ikke hadde penger til å kjøpe?" spurte Karin.

"Ja, kanskje, hvis jeg virkelig ønsket meg noe." Line følte seg litt usikker, men valgte å være ærlig.

"Da ville du bli fakka og arrestert", roper Victor. "Du må ikke stjele for da tar purken deg."

"Hvorfor arresterer vi folk som stjeler, Victor", vedvarer Karin.

"Fordi det er galt!"

"Ja, det er galt å stjele, men hvorfor er det galt, Sonja?"

"Fordi du kan bli sendt i fengsel. Broren min sitter i kasjotten fordi han tok noe som vakke hans. Han kommer kanskje aldri hjem igjen." Sonjas øyne var store og skremte. Noen av barna så redde og engstelige ut mens de fordøyde denne informasjonen.

"Det er bare tull, barn blir ikke sendt i fengsel", sa Robert selvsikkert.

"Hvis ingen så det, og du visste at du ikke ville komme i fengsel, kan det hende du kunne komme til å ta det," sa Jane forsiktig.

"Riktig, du blir bare sendt i fengsel hvis læreren ser deg," forsøkte Kari seg.

"Vel, vi har allerede sagt at barn ikke blir sendt i fengsel, Kari, og lærerne er her for å lære barna hva som er rett og riktig, ikke for å fukke eller straffe dem. Men jeg vil at dere skal tenke igjennom om det er andre grunner til at noen tar det som ikke er deres."

Karins holdning var varm og oppmuntrende, og hun smilte til klassen. Det var stille i sirkelen mens ungene tenkte.

"Vel, bare hvis du kommer i trøbbel," konkluderte Robert.

"Og om Hans Petter er lei seg for at pennalet er borte," sa Victor.

"Ja, om mora di finner det eller du blir knepen," en annen elev reflekterte videre på Roberts poeng.

"Tenk om vi alle tok andres ting når vi hadde lyst?" fortsatte Karin. "Hva ville skje da?" Igjen konsentrerte elevene seg om lærerens spørsmål. Sekundene tikket og gikk, og Karin tenkte på hvordan hun både skulle rekke fortellingstime og forming før spisepausen.

"Vel vi ville vel få trøbbel alle sammen da, tror jeg", filosoferte Sonja.

"Ja, det har du rett i," samtykket Karin. "Klasserom trenger regler akkurat som voksne gjør, slik at elevene kan jobbe trygt sammen og vite at ikke tingene deres blir stjålet. Vi trenger å stole på hverandre og ta vare på hverandre." Karin studerte de åpne ansiktene som var vendt mot henne, og forsøkte å forstå barnas reaksjon. Hun så aksept i øynene deres fordi hun var læreren, men hun tvilte på om de egentlig forsto eller trodde på henne.

"Hvem tok pennalet mitt?" ropte Hans Petter plutselig anklagende til klassekameratene sine. De så ulykkelig på han, og Karin forsto at samtalen ikke hadde tjent sin hensikt.

"Hva," undret hun seg, "gjør jeg nå?"

(Fri oversettelse og tilpasning til norske forhold av caset "Carol Brown" i: Silvermann, R, Welty, W. M. & Lyon, S. 1994. Educational Psychology Cases for Teacher Problem Solving. McGraw-Hill, New York.)

Oppgaver

1. Hva er problemet?
2. Hvordan bør problemet løses på kort og lang sikt?
3. Kunne Karin Bruun foretatt seg noe mer for å forebygge problemet?

VARIERENDE NORMER

Onsrud skole er en ny skole i tettstedet Onstad i utkanten av en større kommune. Kommunen har hatt ord på seg for å prioritere skolen, men nå har sparingen også rammet den. Underskuddene i de kommunale budsjetter har tiltatt de seinere åra. Årsaken er nedlegging av bedrifter med økt arbeidsledighet og påfølgende reduserte skatteinntekter som resultat.

For knapt to år siden ble den nye skolen høytidelige innviet av den daværende ordføreren i kommunen. Et så påkostet anlegg var å betrakte som et unntak i en tid med sviktende kommunale inntekter, sa ordføreren under åpningen.

Tettstedet bebos av lavinntektsgrupper og middelklasse. De fleste husstander er barnefamilier i rekkehus finansiert med statlige lån og til håndterlige priser. Arbeidsløshet og renteøkninger har ført til at familier med relativt lave inntekter har fått vansker med å få endene til å møtes. Området har registrert økning i tallet på skilsmisser. Den sosiale ustabiliteten har også slått innover skolen. Det har skjedd samtidig med at klassene er blitt større og pengene til skoleformål færre.

Personale og skoleledelse

Personalet på Onsrud skole er rekruttert fra skoler i sentrum der elevgrunnlaget er kraftig redusert og fra Hammer skole, en nedlagt skole i et gammelt industrisamfunn et par mil utenfor kommunesenteret. Hammer-lærerne er en vel sammensveiset gjeng av noe eldre lærere som har arbeidet sammen i 20 år. De har hatt visse vansker med å gli inn i miljøet ved nyskolen. Hammer-lærerne har likevel kommet til å utgjøre en kjerne i lærerkollegiet som samlet sett har en noe lavere gjennomsnittsalder.

Skolen ledes av den 53-årige rektoren Ingrid Paulin. Hun er også rektor for en ungdomsskole fire kilometer unna. Det er der hun har kontoret sitt. Ifølge personalet er hun altfor sjelden å se på Onsrud skole. Hun har svært mye å gjøre. Hun har vært engasjert i omorganiseringen av skolene i kommunen og har samtidig måttet se at innsparinger også har rammet administrasjonen ved skolene.

Ingrid er en arbeidsmaur og et pliktmenneske av det gamle slaget. Onsrud skole har en undervisningsinspektør, Sonja Karlsen, 32 år. Hun har vært svært aktiv for å fremme skolens interesser utad og har i tillegg vært pådriver i et par utviklingsprosjekter; engelsk i 1.-3. klasse og et prosjekt for å profilere Onsrud som en kunstfagskole. Sonja framstår for personalet som en engasjert og travelt opptatt skoleleder, men som kan være sårbar og noe av et følelsesmenneske.

Skolens ånd og normsystem

Kristin Persen er 23 år og nyutdannet lærer med fordypning i matematikk og naturfag. Hun er klasseforstander for 4c. Hun er skolens sist ansatte lærer, nysgjerrig og engasjert. Hun har gjort seg følgende tanker om miljøet ved sin nye arbeidsplass:

Nå og da har grupper av lærere i lett mistenksomme vendinger snakket om «Hammer-mafian som styrer og steller», men personalet er altfor splittet til at noen har klart å utfordre den. Det personalet har vært usams om er normspørsmålene, f.eks. hvordan en behandler bråkete elever, ordensregler og hva en kan vente av skoleledelsen. Kunnskapssyn og pedagogikk har overhodet ikke vært diskutert. Det har Kristin tolket som om personalet er ganske samstemt i pedagogiske spørsmål. Personalmøtene er pre-

get av diskusjoner om organisatoriske spørsmål, forsøpling i korridorene, cap'ser i klasserommene, elever på lærerrommet eller fordeling av arbeidsplasser for lærerne.

Personalmøtene ledes vanligvis av inspektøren og fører i følge Kristin sjelden til vedtak. Det blir mest prat. Et par av lærerne kommer gjerne med vidtgående forslag uten at noen protesterer. Siden skjer det ikke noe mer. Kristin føler derfor at personalmøtene mest er for terapiens skyld. På lærerrommet går diskusjonene i de samme baner, men med en vesentlig forskjell. Det er flere som ytrer seg. Sjelden eller aldri forsøker personalet å samle seg om noe felles. Til det er ulikhetene i personalet for store.

Kristin synes likevel at stemningen i personalet jevnt over er god. Hun sammenligner med praksis-skolene hun hadde som lærerstudent. På Onsrud føler hun seg stort sett vel tatt i mot og akseptert fra første dag. Det mener hun er det viktigste ved en ny arbeidsplass.

Aktører

Kristin er en svært ambisiøs og samvittighetsfull lærer. Hun er nøye med at saker og ting skal være i orden, ikke bare i undervisningen, men også ellers på skolen. Kristin hører avgjort til de meste aktive i diskusjonene på personalmøtene og på lærerrommet.

Gerd Arvidsen er 29 år og klassestyrer i 4b. Hun er den læreren som Kristin har best kontakt med. Gerd har til liks med Kristin liten erfaring som lærer og hører til den delen av kollegiet som ikke kom fra Hammer skole. De har svært ulikt temperament, men er likevel enige om det meste. Kristin går for å være spontan og ivrig, men har «kort lunte». Gerd er av den tenksomme og rolige typen.

Gustav Andersen, 46 år og klassestyrer i 4a, er en lærer Kristin gjerne snakker med. Han er erfaren, men virker en smule likegyldig og kanskje litt lat, slik Kristin ser det. Gustav ironiserer ofte og beskriver seg sjøl og de andre fra Hammer skole som Hammer-mafiaen. Mens Gustav er ironisk, er andre nokså sarkastiske når de omtaler Hammer-mafian. Kristin har oppdaget at Gustav under overflaten bærer en sart sjel. Et par ganger har Kristin påpekt ting hun ikke har vært tilfreds med. Da har Gustav blåst seg opp og tatt sine kolleger fra Hammer skole i forsvar uten at Kristin har kunnet innse at det var dem hun kritiserte.

Helsesøster Helene Cedrin er også av dem Kristin har fått god kontakt med. Helene har lenge hatt rollen som «skolemamma». Det er blitt mer tydelig etter halveringen av staben i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Heretter er det helsesøster som får alle henvendelser, små og store, som før gikk til den pedagogisk-psykologiske tjenesten.

Kristin oppfatter noen av lærerne i Hammer-gjengen som bremseklosser. De vil at alt skal være ved det gamle. Hun vet ikke hvordan hun skal nå igjennom med sine ideer uten å bli uvenner med noen av dem. Kristin har en følelse av at noen av dem synes hun er vel geskjeftig.

Situasjon 1

Etter matpausen er Kristin på veg til sin klasse og går forbi det store oppholdsrommet for elevene. Hun ser at en elev kaster pinnen fra en Dumble-klubbe. Pinnen havner midt på golvet. Gustav Andersen haster forbi og later som ingenting. Kristin mener han ikke kunne ha unngått å se hva som foregikk. Kristin tenker umiddelbart på diskusjonen under siste personalmøte. Den gjaldt hærverk og forsøpling på den nye skolen. Hun føler instinktivt at hun må gripe inn. Hun løper fram til eleven. Kristin formaner henne, men

eleven bare rister på hodet og nekter for at hun kastet pinnen. Dette gjør hun til tross for at hun fortsatt har klubba i munnen. Hun argumenterer: «Den lå der. Jeg har ikke kastet den ned på golvet.» Etter et kort munnhoggeri plukker Malin motvillig opp pinnen og hiver den i papirkorga like ved. Deretter går Malin bort til sine tre skolevenninner som får en leksjon over temaet pirkete og innpåsletne lærere.

Å diskutere..

1. Gjorde Kristin rett fra starten. Hvordan burde Kristin gjort etter din mening, a) på kort sikt og b) på lang sikt.

Ærlig talt – hva skulle du sjøl gjort i den oppståtte situasjonen?

Situasjon 2

Noen dager etter oppdager Kristin at to av guttene i hennes klasse, Robin og Ørjan gumler godterier i timen. Kristin minner dem om enigheten fra klassemøtet. Hun blir motsagt: «I 4a (Gustavs klasse) får alle spise så mye godteri de vil. Det er bare i vår klasse at vi er så pirkete». De andre elevene blander seg inn i diskusjonen. Noen jenter forteller ivrig at de får spise godterier og tygge tyggegummi i den andre klassen. «Hvorfor får vi ikke gjøre like dann», spør elevene i Kristins klasse (4b) og fortsetter: «Skal vi ikke ha de samme reglene på skolen?» Ingen av elevene motsier dette. Kristin trodde hun hadde elevene med seg på godteriforbudet – et forbud som elevene sjøl var med på å innføre. Kristin føler forvirring og motvilje. Hun blir opprådd – hun som er så snartenkt og rask i vendingen. Det eneste hun kommer på er: «Jeg tror ikke Helene skulle like godterier i timen».

Å diskutere....

1. Kristin står nå overfor en situasjon der hun må bestemme seg. Hva bør hun gjøre a) på kort sikt og b) på lang sikt?
2. Hvordan ville du gjort sjøl?

Oppsummerende diskusjon

1. Hva er forskjellen på de to situasjonene som beskrives.
2. Hører situasjonene sammen på noen måte?
Hva er i tilfelle felles.
3. Foreslå høvelig tiltak på kort sikt og så lang sikt.

(Kilde: Dahlkvist, M. (red.) 1999 Fall för grundskollärare. Uppsala. Kunnskapsförlaget.)

DEN NYE LÆREREN

Unge lærer Per Pettersen kom til skolen sist høst. Han ble tilsatt ut på sommeren fordi en av de øvrige fikk fast jobb ved en annen skole. Per Pettersen hadde fine papirer fra universitetet, og han hadde også tatt praktisk-pedagogisk utdanning. Han var 26 år og hadde jobbet året før som lærer i en annen del av landet. Rektor Lars Olsen kontaktet den forrige arbeidsplassen pr. telefon og fikk ei rimelig grei tilbakemelding på Per Pettersen. Han ble tilsatt fast og skulle undervise i 1. og 2. klasse på allmennfag i matematikk og kjemi.

I begynnelsen på oktober kommer de første klagene fra tillitsvalgtelevene. Klagene går ut på at han er dårlig til å lære fra seg. I mattetimene står han med ansiktet mot tavla og ryggen mot klassen. Han regner oppgaver på tavla og bryr seg lite om elevenes ønsker om hjelp. Han er sjelden nede i klassen og veileder enkeltelever. Elevene har ikke noe å utsette på hans fagkunnskaper.

I møte mellom Pettersen, de elevtillitsvalgte og rektor blir disse problemene tatt opp. Pettersen medgir at han kanskje kan endre noe på undervisningsformen. Etter kort tid er elevene igjen tilbake hos rektor. De hevder at det ikke er blitt noe bedre, snarere tvert imot. Rektor bestemmer seg da for å være tilstede i en undervisningstime. Pettersen virker veldig strukturert, elevene er positive, stiller spørsmål og får svar, og rektor er sjølvstilt fornøyd. Han gir Pettersen ei rimelig god tilbakemelding etter påhøringa.

Etterhvert er det flere av hans kolleger som registrerer at Per Pettersen ikke har det så bra. Han er på skolen langt utover kveldene, men har liten sosial kontakt med sine kolleger unntatt Tor Torsen. Tor mener at Per har alvorlige psykiske problemer. Han nevner bl.a. for rektor at Per har selvmordstanker.

Per har det tydeligvis vondt, og elevene hans klager fortsatt. Etter hvert får rektor klager også fra foreldrene.

Rektor tar arbeidsforholdet opp nok en gang med Per Pettersen. Per hevder at han ikke gjør noen feil, mens rektor gir uttrykk for at han ikke er fornøyd med ham som lærer. Situasjonen synes å være fastlåst. Det utvikler seg til et kjølig forhold mellom Per og rektor. Når de møtes i korridoren ser Per bort og hilser ikke.

Endelig er det juleferie!

Men hva med livet etter nyttår?

Oppgaver

1. Analyser problemene som har utviklet seg, og hva som kunne vært gjort annerledes i høstsemesteret.
2. Hvilke tiltak bør gjennomføres for vårsemesteret?

FUSKER DU?

Denne novellen er skrevet av Nordahl Rolfsen. I 1862 var han 14 år og gikk på Bergen Katedralskole. En av hans lærere var rektor Hans Holmboe. Holmboe var en markant lærerpersonlighet. I 1850 ble han blind og kunne ikke lenger rette elevsvarene i latin og gresk. Likevel ble han oppfordret til å fortsette som rektor. I 1860 fikk skolen en lærer som ikke klarte å holde disiplin. Læreren mente at den blinde rektoren ikke ga han nok hjelp og sendte klage på rektor. Dette førte til at rektor søkte avskjed. I novellen skriver Nordahl Rolfsen om de siste dagene i Holmboes rektortid.

Hvem vi så hadde til lærer, hvor mye spektakkel vi så gjorde, ble det med ett stilt i klassen når vi hørte «brannbøttene» på steingangen.

«Brannbøttene» var rektorens storstøvler, og de lignet virkelig de gamle brannspann av lær som den gang hang på alle loft, og som ble langet fra mann til mann i ildebrannsnetter. Første gang rektoren viste seg i disse bøttene for øverste klasse, var det ikke fritt for at det ble fnist litt.

- Er det meg dere ler av? Ja, jeg tenkte nok de var rare, men det er jo ikke så greit for meg. Det ble blikkende stille. Han stakk hånden imellom knærne og støvleskaftene for å kjenne hvor mye de var for vide.

- Dette blir vannstøvler i dobbelt forstand; sålene holder ute vannet, skaftene samler det opp.

- Guttene lo igjen. - Se dere nå mett, og le dere mett, og siden får dere venne dere til dem, godtfolk, jeg kan ikke si annet. Og når dere er ferdige med latteren, så går vi over til tragedien.

Og så begynte de å lese om Elektra, som jamrer over sin fars død. - Vi tar det ikke nettopp slik, vi her nordpå, sa han da en av guttene hadde lest den greske teksten og oversatt. - Vi er ikke så sterke i ord vi som sydlendingene, - men vondt gjør det likevel. Vi skriker ikke: ai, ai, moi, moi; ve meg, ve meg! - Men vi går fram og tilbake på kammeret og mumler, og - ja, det kan godt være vi vrir hendene, gutter, skjønt vi er nordmenn, vrir dem så det knaker; men som sagt, vi skriker ikke; vi småjamrer vi, for det gjør en i de dagligdagse sørgespill. Ikke ve! ve! men: å nei, å nei, å nei, heter det på godt norsk. Jeg har prøvd det, - jeg har mistet far min en gang, kan dere skjønne, jeg er jo en gammel mann.

Han var ikke noen Agamemnon, min far, - hva skulle de ha en Agamemnon til der oppe mellom gluntene og torskestimene?

Men han var en bra kar, en kjekk kar, og jeg var liksom stolt av ham som Elektra var av Agamemnon, det vil jeg bare si. Han var ikke høvedsmann over den greske hær, - bare på en liten nordlandsbåt; men det er det samme. Vi hadde forresten så mye imellom oss, far og jeg -. Og nå fortalte rektoren så de lange guttene i øverste klasse med svarte frakker og skjegg fikk dugg på brillene.

Da timen var ute, var de gamle menneskene svært flaue for hverandre og meget forkjølet alle sammen.

De så ut gjennom vinduene, pustet på brillene, harket, spyttet, kort sagt gjorde alle andre ting enn å snakke, for det kunne de ikke. Og de husket den timen om Elektra og høvedsmannen på nordlandsbåten; for femti år etter var det en av dem, en gammel professor på 69 år, som fortalte meg om den.

Men brannbøttene var det ingen som lo av, især da de visste at de fikk lov til å le. Vi bare spisset ører når vi hørte at de var i farvannet.

Kom de nærmere? Jo. Døra ble åpnet på vid vegg, og inn stavret den blinde, mens en liten hånd langsomt lukte døra etter ham, og et par svarte barneøyne nysgjerrig kikket inn på guttene. Det var Nancy, rektorens lille datter, som gjerne fulgte ham fra klasse til klasse og ble stående ute på gangen mens han var inne.

Det var stor spenning når han ble leid opp på kateteret og skulle tale til klassen.

Jeg ser hans skikkelse lys levende for meg mens jeg skriver dette.

Han var firskåren og lav, med et bredt bryst som lutet forover mot kateterkanten; det var ikke vanskelig å tenke seg dette brystet dukkende mellom isstykkene i Trondheimsfjorden, hvor han badet like til julehelgen, da han var gutt, - det hadde han fortalt oss.

Munnen var stor, leppene pleide han å strekke ut og presse sammen når han tenkte på noe, nesen var bred, og furene i kinnene dype, som om de var hogd inn. Størstedelen av hodet var skallet, men bomullshvite tjafser sto hist og her som myrdun på en tue. Når hendene lå på katetret og hodet framover, kunne han minne om en isbjørn eller slikt, som la på sprang.

Men de blå, blinde, glansløse øynene som var vendt mot klassen, de fortalte hvor han lengtet etter å se oss.

Han brukte ikke mange ord.

- Jeg er kommet inn, kunne han si, - for å fortelle dere at jeg ikke liker denne klassen så godt som før. Her er kommet ukrutt! - Kom hit, Nikolai. Er du der? - Nå. Står du og tuter? Vent nå litt! Hvor gammel er du nå? 14 år! Hører dere det, gutter? Når fedrene våre var 14 år, styrte de langskip, og hjemme hos oss der oppe i Nordland ror de da fiske iallfall når de er 14 år. Og denne karen her, - hva er det for slags vikingdåd han øver, skal tro? Han stjeler globebøker, han, andres globebøker, og gir dem ut for sine egne, han finner fram de minste guttene på lekeplassen og slår dem så de kommer hjem som et svensk flagg.

- Du skulle naturligvis ha juling, du også! - Tut ikke, gutt, det er nesten det verste av alt sammen -, men jeg synes ikke jeg kan by en levning av de gamle nordmenn på 14 år juling med spanskrør av Elias pedell. Kom hit med hånden din, Nikolai; - du kan vel finne min, vet jeg.

Det var i min tid noe som vi kalte æresfølelse! Nå gir du meg et håndslag - knip til, gutt, du ligger jo så valen som en død sild i hånden min -, og så lover du - nei, si ikke noe -, men jeg vil tenke meg at du sier: Ettersom og såsom, rektor, at den næringsveien med globebøkene ikke går inn under fribytteri, men bedrageri, vil jeg trekke meg tilbake fra den geskjeften; og ettersom jeg erkjenner at musklene mine ikke utvikles når jeg hamrer løs på åtteårs gutter, så lover jeg ved min fjortenårs ære at jeg heretter skal la mitt mot gå ut over dem på 3 alen i øverste klasse.

Jeg hadde gått fire-fem år på skolen.

I den siste tid kunne vi hvert øyeblikk høre brannbøttene nærme seg. Det var kommet en ny, umulig lærer, og guttene gjorde et skrekkelig spetakkel i timene hans.

Den umulige klagde til regjeringen og ga rektoren skylden; det kunne jo ikke være orden og tukt på en skole som hadde en blind mann til å styre seg.

I avisene begynte man å skrive om det. Rektoren hadde i tretti år vært med og styrt byen; han var en hardhendt, stridig mann, og han hadde mange stille fiender. Nå krøp de fram navnløse i avisene og angrep ham. Rektoren skulle vekk, det var det de ville. Hele skolen visste det og var opprørt. Det var ikke en eneste gutt som ville miste ham.

Vi slukte byens aviser, hvor striden raste; vi sto og passet opp avisgutten utenfor gatedøra, og leste, så på sprang oppover trappa, så vi kunne være ferdig til far åpnet døra og rakte ut hånden, - eller vi leste på gata, når flere fedre holdt avisen sammen og den skulle hentes.

Hadde vi nå vært sindige menn og ikke uvørne gutter, så hadde vi visst hva vi skulle gjøre for å få beholde rektoren; vi skulle vært skikkelige i den umulige manns timer, i alle timer, så kunne jo ingen klagd på dårlig skoletukt. Men vi var gutter; vi syntes at den første plikt vi hadde, var å hevne oss på ham som hadde sendt klagen, - og han fikk en skrekkelig tid.

Vi smurte store klaser av tygget bløt gummi på lærstolen hvor han skulle sitte, og når han så ville bort og pryle en eller annen, fulgte stolen med; vi helte blekk ned igjennom sprekkene i kateteret, for der hadde han gjemt sin skatt, en praktfull utgave av Oehlenschlägers tragedier; vi slokte lysene om ettermiddagen, krøp under bordene, og når han så famlet seg fram til plassen sin, ble han knepet med ildtenger av sine usynlige plageånd.

Men ett vedtak gjorde vi som var godt.

Det var snakket i en avis om at en blind mann umulig kunne være lærer; guttene ville jo drive det skrekkeligste fusk i hans timer!

Nå var sannheten den, at nettopp i rektorens timer ble det fusket minst; vi hadde en følelse av at det var lumpent. Og da vi så hadde lest dette her i avisen, ble det sluttet ubrytelig forbund mellom guttene i rektorens klasser: Det skulle aldri fuskes hos ham; gjorde noen det skulle han regnes for «paria», støtes ut av «samfunnet» - vi hadde både samfunn og avis - og være hjemfallen til forskjellige andre straffer.

Alle disse guttene er nå menn på seksti-sytti år; men det står uutslettelig i minnet vårt at den blinde rektor gjorde mer nytte enn ti seende.

Vi husker mest for en makeløs lærer han var, vi husker hans driftige fortrolighet, hans usvikelige humør; han gjemte ingenting vekk for oss, og han sparte seg ikke.

I den tiden var det ingen skoleklokke som ringte når timen var slutt. Fra «klokkeklassen» ble det sendt ut en stafett for å melde at «det var 5 minutter igjen». Det klarte de å varsle, og det var et «varsel» som oftest ble hilst med glede. Men aldri i rektorens timer; når gutten fra klokkeklassen åpnet døra, truet vi ham med knyttede never og satte munnen til et hysj.

Rektoren hadde ikke noe utnavn; ikke ett hatefullt ord har jeg hørt om ham; men hederstavn lette vi etter til ham i hele verdenshistorien uten å finne det. Alle trojanerkrigens helter gjennomgikk vi; men han var ikke skjønn som Akilles, ikke statelig som Agamemnon, ikke slu som Odyssevs; det eneste vi kunne tenke oss var den vise Nestor fra Pylos; - men det klang ikke.

Vi syntes også at både nesen og andre ting bedre minte om Sokrates; men det var heller ikke noe «kjekt» navn til dagligdags.

Så ble vi stående ved det han hadde båret de siste tjue årene, og det var nok ikke så galt enda. Han ble mellom guttene aldri kalt annet enn «Mannen» - eller «Manen» som det heter på bergensk, og en mann var han; det er kanskje det største han har etterlatt oss.

Vi skjønte meget godt at for å få så dype furer måtte man ha sagt å nei, å nei! mange ganger «på kammerset»; vi forsto den blindes lidelser, og beundret heltemotet han bar dem med.

Han kunne komme inn om morgenen etter en søvnløs natt og gå noen minutter fram og tilbake på den lille plassen mellom katetret og den første skolebenken, - kroppen lutet, og stokken hogg i golvet. Men så løftet han hodet med et kast så myrdunene fløy. «Nåda, gutter!» ropte han, - og snart hadde han ganske glemt seg selv for oss.

Vi visste at «Manen» var kjent utenfor skolen, i byen, ja i hele landet. Han sto i «Merkelige nordmenn», og han hadde vært på Stortinget mangfoldige ganger. Han var en av byens, ja en av landets beste menn. Han var ikke bare vår rektor; han var en som det var en ære å ha til høvding.

Når den gamle blinde mannen kom stavrende på gata i sin lave kveker-hatt og brannbøttene, fløy luene våre av med militær honnør. Når det hadde vært «borgermiddag», og byens borgere fulgte rektoren hjem med musikk en sommernatt og slo krets og tok farvel, mens en av deres beste sangere sang en tysk serenade: «Gute Nacht», sto det mang en latinskolegutt i ærbødig avstand og lyttet bak borgerringen som dannet æresvakt om skolen i den lyse natten.

Men mest av alt vil guttene fra den tiden huske en vintermorgen i desember.

Vi våknet søvngretne opp til en ny skoledag, men da vi kom ut på gata og kjente den første tørre, fine snøen under føttene våre, var vi lys våkne.

Kl. 9 kom vi veltende opp fra lekeplassen, hete etter den første snøballkrig. Inne på gangen delte strømmen seg, og den stilnet brått dag vi så hvem som sto og tok avskjed med «Manen» borte ved trappa til gata.

Det var bispen. Hva ville han? Han var skolens øverste tilsynsmann, det visste vi; det hadde vi sett av avisene, hvor det gang på gang var sagt at bispen «måtte gi rektoren et vink».

Bispen sto med blottet hode, - den blinde hadde hatten på. Bispen var rektorens gamle elev. Han så forlegen, nesten unnselig ut, og man skulle tro han hadde fått en straffetale av den gamle med de rynkede brynene. Da svermen kom, bukket han dypt og gikk fort nedover trappa.

«Manen» ble stående til han hadde hørt de siste trinn. Så grep han en av guttene i armen og lot seg leie bort til den klassen han skulle lese i.

Det var vår klasse. I fulle ti minutter ble han gående opp og ned; - men stokken hogg ikke. Han holdt den framfor seg mellom sine knyttede hender, og vi kunne se at han var kritthvit om knokene, slik klemte han den.

Endelig sto han stille.

- Er det femte klasse dette?

- Ja.

- Er det Homer? - Ja.

- Om Hektor og Akilles?

- Ja, herr rektor.

- Er det ikke der hvor han sleper Hektors lik rundt muren og lar det ligge for hunder og ravner?

- Vi er ferdig med det.

- Nei, vi er ikke ferdig med det: jeg vil snakke litt med dere om det i dag. Han gjorde et par slag.

- Hvorfor bar Akilles seg så stygt at? begynte han. - Han hatet Hektor. Han hatet Hektor. Fordi han var hedning, sier vel de som er riktig vise og flinke av dere. Men jeg skal fortelle dere, at stundom er det ikke greitt for kristne menn heller å la være å hate.

Han gikk igjen.

- Vet dere hva det er å hate? Jeg vil ikke håpe det. Dere kan nok synes at en gutt er vennelig, men så klemmer dere til ham, og så er det overstått. Dere er så unge og myke og bløte ennå; det er verre når hjerte og lever og galle og muskler og alt det der er fullt utvokset, - da er det ikke så greit når folk gjør oss fortred, når de rakker ned på oss i avisen, når de vil slå i hjel det beste for oss, som Hektor slo Patroklos, når de tvinger samvittighetsfulle menn til å gå med jobsposter til oss.

Samvittighetsfulle menn med jobsposter, - det måtte være bispen. Så hadde han altså «henstillet til den gamle hedersmann å tenke på om han ikke skulle være trett». Men han var ikke trett, det var tydelig å se.

- Det er ikke greitt når det begynner å stikke og stikke og stikke i en, så hjertet er som en eneste nålepute. Jeg kjenner gamle kristne folk, ja la meg si det rent ut, folk på 65 år, som går til sengs om kvelden og ber sin aftenbønn, og ber den med tro, gutter, og så våkner de opp midt om natten av disse stikkene, og de kan ikke få fred, - og de springer ut av sin seng og går og driver - og nekter og nekter og nekter, - men til slutt så må de si: Jo det er det, det er det, det er det; det er hat!

Han pustet tungt.

- Men så er de jo en annen ting, gutter: Grekerne hadde mange guder, og de kan være svært morsomme å lese om, men de dugde ikke stort; de var veike, og de var bløte, og jeg ville ikke velge noen av dem til husgud, jeg for min part. Vi har en eneste, en eneste gud; han er hard, men han er bra, - og han er sterk. Husk på det, gutter, - han er sterk. Og han er ikke uvillig til å gi en håndsrekning, slett ikke. La oss så begynne!

Og vi begynte. Nå skulle de ha vært her, alle de som skrev. Hele byen skulle ha vært her, bispen skulle ha vært her. Slik som vi kunne det! - Jeg synes dere er flinke, jeg, sa «Manen»; - jeg synes dere er flinke. Nå sidemannen.

Men sidemannen var «Bollen».

«Bollen» var et uheldig eksemplar. At han var rund som en bolle, det kunne han kanskje ikke hjelpe for, enda han spiste i alle frikvarterene og i alle timene det gikk an. Verre var det at han gikk i bluse, det var under klassens verdighet; blusen krøp dessuten opp på alle kanter, det var store tomme poser både på ryggen og på brystet. Unntagen når de hadde hatt selskap hjemme hos foreldrene hans. For da kom «Bollen» på skolen med blusen full av levninger og hjernen blankende tom. Og nå *hadde de hatt selskap*.

«Bollen» kunne ingen ting, kunne ikke oversette et eneste gresk ord, - og i sin skrekk grep han til den trykte oversettelsen, og tumlet nokså behendig med den. Rektoren nikket fornøyd; det var jo godt, dette også. Men hva den blinde ikke kunne se, det hadde elevene hans straks oppdaget; rasende, lynende gutteøyne luet mot synderen, knyttede never ble rystet i luften.

Han var ikke kommet langt før han fikk et veldig puff i den venstre siden; det brakte en pære til å stikke halsen fram i åpningen mellom to bluseknapper; så et puff fra høyre sidemannen; pæra dukket under, og hjørnet av en toskillingskake boret seg ut. Oversettelsen falt på golvet. Han ville ta den opp, men de tykke armene hans ble holdt fast og knepet så han var nær ved å skrike.

- Nå? sa rektoren. - Det var jo godt dette, Jørgen. Du også, det kan jeg like. Nå videre. Men det kom ikke et ord. - Hva er det du ikke forstår?

Det viste seg å være alt.

- Men det gikk jo så utmerket i begynnelsen, - det gikk jo - så utmerket - i begynnelsen, gjentok «Manen» mer og mer langsomt, han begynte å forså. Det sprang en stor svette-dråpe fram på pannen.

- Fuser du? spurte han lavt. - Fuser han, gutter? Jeg spør dere alle sammen, dere som kan se, og her brast og bølget det i den harde stemmen, - fuser han?

Sakte og enstemmig: - Ja.

Det fór igjennom oss da vi hadde sagt det, at dette ja kanskje hadde dømt «Manen» fra skolen.

Han sa ingenting. Han sto og holdt i en av vinduskrokene, skurte pannen mot karmen og vendte de glansløse øynene mot den tunge vinterluft. Det snødde og snødde der ute. Da det «varslet», grep han duksen i armen.

- På kontoret, sa han sakte.

Vi sto stille og så ut i snøen, vi også, - vi hadde ikke lenger lyst til å bruke den. Men så var «Bollen» så uheldig å åpne munnen og beklage seg. I samme stund var vi over ham.

- «Bollen» skal knøss!

Og han ble knødd, mast med samt sine pærer og kaker.

- «Bollen» skal døpes. - «Bollen» skal i bløt.

Og så ble han slept, lagt ned i snøen, tilskuflet og begravd. Hver gang det viste seg en prikk av kroppen, fikk den et spark eller et hogg med en skarp linjal. Han var nesten kvalt da vi ble kalt inn.

Rektors kontor var like over vår klasse. Hele timen kunne vi høre brannbøttene stampe over hodet på oss, mens vi satt og tenkte på hva redaktøren av samfunnsavisen vår hadde sagt i friminuttene:

- Da han sto ved vinduet, gutter, da først lignet han Sokrates, - Sokrates som tømmer giftbegeret.

Mot slutten av timen stilnet brannbøttene av; men en liten stund etter hørte vi dem utenfor døra. Døra ble lukket opp på vid vegg, rektoren famlet inn med et brev i hånden, og Nancy ble stående alvorlig uten å lukke.

- Er Jørgen her? «Bollen» rullet fram.

- Vil du gå bort til bispen med dette brevet, Jørgen?

Han la hånden på guttens hode og ble stående en liten stund. Så gikk han.

Og Jørgen lusket av sted med rektors avskjedssøknad. Han vadde i den dype snøen, hvor ploget ennå ikke hadde gått, han så mot himmelen, som syntes å ha mye mer. Han tenkte med redsel på de dagene som skulle komme.

Oppgaver

1. Hvorfor blir det fusket i skoler, organisasjoner og bedrifter?

Vurdér fusk etisk.

2. Hvorfor ble det ikke fusket i rektor Holmboes timer?
3. Hvorfor søkte rektor Holmboe avskjed?

Er det noen likhetspunkter mellom denne fortellingen og hvorfor lærere må gi opp læreryrket i dag?

TRAMPETTSAKEN

Skoleåret 1988/89 var Per elev ved Folkvang ungdomsskole i Vik kommune.

Under oppvarming i en kroppsøvingstime pådro han seg en ryggskade etter et mislykket forsøk på høyt hopp over bukk med sats fra trampett.

- Trampett er en videreføring av springbrettet og består av en stålramme med fjærer festet til en kvadratisk duk, som en kan stille i ulike hellingsgrader. –

Oppvarmingen ble ledet av en av elevene etter et program som var godkjent av kroppsøvingslæreren. Det inneholdt ikke bruk av trampett. Da programmet viste seg å være for kort, ba ledereleven læreren om tillatelse til å bruke trampetten, som ble oppbevart innlåst i et redskapsrom. Klassen hadde ikke benyttet trampetten tidligere, men andre 9. klasser hadde benyttet den i kroppsøvingstimene. På spørsmål fra læreren om formålet, svarte ledereleven at den skulle brukes til enkle oppvarmingshopp.

Trampetten med dynematte - såkalt tjukkas - ble tatt frem, og oppvarmingen fortsatte. Læreren oppholdt seg i motsatt ende av gymnastikksalen. Under den fortsatte oppvarmingen gjorde ledereleven så en et høgt fiskebenshopp med sats fra trampetten. Nok en elev fortsatte med samme sprang. Læreren reiste seg med en gang og gikk mot apparatet. Hun rakk imidlertid ikke frem før Per, som nummer tre, hadde hoppet. Han falt ned på nakken/ryggen på utsiden av matten og ble skadet. I legeerklæring er hans medisinske og ervervsmessige uførhet som følge av skaden angitt til 30 prosent.

Pers foreldre mente at kommunen var ansvarlig for skaden og anla sak. Kommunen gjorde i tilsvarende gjeldende at det ikke var grunnlag for ansvar da læreren ikke hadde opptrådt uaktsomt. Det finnes ikke skriftlige regler for bruk av trampett i skoleundervisningen. At en erfaren elev skulle ha anledning til å lede oppvarmingen, var nedfelt i undervisningsplanene. Foreldrerådet hadde hatt planene til uttalelse - uten å ha innvendinger.

Spørsmål

Har læreren opptrådt uaktsomt?

Dersom læreren ikke kan bebreides, vil kommunen v/skolesjef eller rektor kunne bebreides for ikke å ha utarbeidet retningslinjer for bruk av trampett?

Burde læreren ha fått opplæring i bruk av trampett, og vil det faktum at hun ikke fikk det, gjøre kommunen ansvarlig?

Bør kommunen bli ansvarlig uansett om skolemyndigheten, skolen eller læreren kan bebreides eller ikke, - rett og slett fordi det uansett vil være en viss risiko forbundet med bruk av trampett og kommunen derfor er nærmest til å dekke elevens økonomiske tap?

LISA BLIR LÆRER

Egentlig ville jeg ikke bli lærer. Det var faktisk det siste yrket jeg kunne tenke meg å prøve. Når jeg nå likevel har 4 års lærerutdanning og et års yrkespraksis, skyldes dette i første omgang en rekke tilfeldigheter. I ettertid vet jeg at i løpet av årene på lærerhøgskolen ble jeg fascinert over følelsen jeg etter hvert fikk for yrket. Det virket både tiltrekkende og avskrekkende på en gang, og nettopp det så jeg som en stor utfordring. Selv om jeg var tvilende til om jeg kom til å tviles i yrket, var jeg ganske sikker på at det å være lærer, ville gjøre noe med meg. Det skulle snart vise seg at jeg fikk rett i dette. Prosessen jeg skulle gjennom, opplevdes som hard nok den tid den varte.

Årene på lærerhøgskolen hadde allerede satt preg på meg (lærerhøgskoler har visst en tendens til å gjøre det på de fleste, later det til). Etter fire års overføring av didaktikk, metodikk, fagteori og læringsteorier i alle varianter, var jeg formelt sett kvalifisert for læreryrket. Diverse idealistiske og ikke minst radikale holdninger til både det ene og det andre fikk jeg med på kjøpet av mine medstudenter. Dette, pluss noen få uker med *vel* forberedt praksis ("show-time(r)" kaller noen det) skulle liksom være et solid grunnlag for mitt såkalte "pedagogiske ståsted". (Det var noe vi som profesjonelle lærere måtte ha, fikk vi høre). Dette ivret jeg selvsagt for å eksponere både i forhold til elever og kolleger. Jeg hadde store vyer når det gjaldt planlegging, fagintegrering, kreativ- og prosessorientert skriveundervisning og en rekke andre pedagogiske nyvinninger. Det er det ofte langt mellom teori og praksis, og frustrasjonene over å erfare dette, tok etter hvert en del av gløden fra den brennende idealismen.

Det er lett nok å tale varmt for LTG-metoden, kreativ skrijving eller hva det måtte være, men å bruke de ulike metodene i praksis, er langt fra enkelt. Jeg følte meg rett og slett hjelpeløs. Kravene jeg stilte til meg selv og arbeidsevnen min, stemte på ingen måte med erfaringsgrunnlaget mitt. Med minimale erfaringer var vurderingsevnen lite verdt. Jeg oppdaget etter hvert at jeg ikke hadde noen formeninger om hva jeg rimeligvis kunne forvente verken av elevenes atferd og prestasjoner eller av meg selv. Resultatet ble at jeg planla så å si fra minutt til minutt, hver eneste time. Likevel hendte det sjelden at dagene gikk etter planen. Jeg visste knapt nok hvem som styrte, elevene eller jeg.

I ettertid er det vanskelig å si om dette virkelig var realitetene. Min egen opplevelse av den første tiden var nok slik. Hvordan elevene opplevde de ulike situasjonene, er vanskeligere, for ikke å si umulig å si noe om. Generelt virket det som min uro smittet over på dem, men det må sies å være en subjektiv vurdering. Det som imidlertid var et faktisk forhold, var at jeg ikke greide å sette grenser. Et nokså alminnelig nybegynnerproblem, har jeg forstått. Problemet mitt var at jeg var redd for hva som ville skje, dersom jeg markerte meg overfor elevene. Derfor unngikk jeg så godt jeg kunne alle de situasjoner der jeg måtte sette grenser eller på annen måte vise elevene til rette. Fordi jeg ikke riktig visste hvordan jeg kunne sette grenser og hva som ville skje dersom jeg gjorde det, var jeg redd, og denne redselen kunne lett frembringe sinne i meg, det visste jeg på forhånd. Og det å bli sint, måtte jeg for enhver pris unngå.

Selvfølgelig måtte jeg gjennom dette også. En dag etter 4 – 5 timer med utallige oppfordringer om å få arbeidsro i klassen ble det nok for en frustrert lærer. Etterpå ble det *for* stille. Situasjonen reddet jeg for meg selv ved å gi elevene ordre om å skrive om det som skjedde. For selv å kunne takle det som var skjedd, måtte jeg ha en tilbakemelding på hvordan elevene reagerte. I mitt stille sinn takket jeg for at jeg hadde lest en del om prosessorientert skriveundervisning, selv om jeg ikke hadde funnet metoden brukt i akkurat slike situasjoner. Senere på dagen trøstet jeg meg med mine elevs produkter: "Vi har vært så bråkete i dag". En tydeligvis nokså observant elev skrev: "Jeg så at frøken

hadde tårer i øynene”. Å jo da, jeg kunne da visst trygt vise følelser av både det ene og det andre slaget og fremdeles ha sympatien i behold.

Etter dette ble grensesettingsproblemet stadig mindre. Den første tiden besto i nettopp dette, å lære meg å takle uvante situasjoner. De vanskeligste og mest følelsesladete problemene oppsto i møtet med elevene, men lignende prosesser opplevde jeg også i forhold til kolleger, foreldre, og til mye av det som de daglige arbeidsoppgaver medførte.

Den etterlengtede selvsikkerheten og tryggheten vokste etter hvert som jeg fikk erfaring. Vurderingsevnen bedret seg etter hvert som jeg lærte å observere. Det har slått meg senere at det er en stor svakhet at lærerutdanningen ikke ga meg noe trening i å vurdere. I alle de årene jeg har gått på skolen, er det jeg selv og mine prestasjoner som har vært vurderingsobjekt. Selv i praksisperiodene var det slik. Jeg var mer opptatt av hva øvingslæreren vurderte meg til enn selv å observere og vurdere elevene.

Mitt første år som lærer har vært et bevisstgjøringsår rent personlig. Den prosessen jeg har bak meg, ville jeg ikke ha vært foruten. Jeg tror neppe et yrke som ikke innebærer å arbeide med mennesker, ville gjort samme nytten. Det mest spennende ved læreryrket, tror jeg er at denne prosessen aldri vil slutte.

(Kilde: Jordell, K. Ø. 1989 Læreres læring. I Jordell, K. Ø. og P. O. Aamodt (red) *Læren fra kall til lønnskamp. Utvikling gjennom 250 år*. Oslo, Tano.)

Oppgaver

1. Når lærer lærere (mest)?
(før -, under -, etter lærerutdanning)
2. Hvor lærer lærere (det viktigste av det de lærer)?
(i klasserommet, på personalrommet, på foreldremøter o.s.v.)
3. Hva lærer lærere?
4. Hvordan lærer lærere?
(sosial læring, betingingslæring, kognitiv læring)

LISA BLIR LÆRER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Egentlig ville jeg ikke bli lærer. Det var faktisk det siste yrket jeg kunne tenke meg å prøve. Etter avsluttet videregående skole startet jeg på sykepleiestudiet. Jeg har alltid vært opptatt av å hjelpe mennesker. Etter endt utdanning var det ikke vanskelig å finne seg arbeid. Det var bare å velge og vrake. Jeg valgte jobb på sykehus, på medisinsk avdeling. Arbeidet var interessant, og ungdommelig pågangsmot gjorde at jeg ikke så på masse overtid som noe problem. Etter fire år fikk jeg imidlertid stadig større problemer med ryggen. Resultatet ble lengre sykefravær, og når jeg var tilbake i jobb mellom fraværene opplevde jeg meg etter hvert som en fremmed.

Rutiner kunne være endret, og nye folk hadde kommet til. Resultatet ble at jeg begynte å se meg om etter en annen jobb som kunne være mindre belastende på ryggen slik at jeg kunne fungere bedre. Vel, det er mange jobbmuligheter for en sykepleier, men det som tente meg var en annonse i en dagsavis der en videregående skole annonserte ledig stilling i sosial- og helsefag for lærer med sykepleiebakgrunn. Dermed var tankene i sving. Kanskje ikke læreryrket var så verst likevel, og dette var jo snakk om undervisning av ungdom som antakelig var yrkesmotiverte. Jeg manglet riktignok den praktisk-pedagogiske utdanningen som krevdes for fast tilsetting, men det kunne vel ordnes. Resultatet av tenkningen ble at jeg la vekk annonsen og i stedet søkte opptak på ettårig praktisk-pedagogisk utdanning.

Når jeg nå tenker tilbake på min vei inn i læreryrket, vil jeg si at det er mange tilfeldigheter som har ført meg dit jeg er i dag. I tillegg til min fagutdanning og pedagogiske utdanning har jeg nå gjennomført mitt første år som lærer i videregående skole. I ettertid vet jeg at året med praktisk-pedagogisk utdanning gjorde at jeg ble fascinert over følelsen jeg etter hvert fikk for yrket. Det virket både tiltrekkende og avskrekkende på en gang, og nettopp det så jeg som en stor utfordring. Selv om jeg var tvilende til om jeg kom til å trives i yrket, var jeg ganske sikker på at det å være lærer, ville gjøre noe med meg. Det skulle snart vise seg at jeg fikk rett i dette. Prosessen jeg skulle gjennom, opplevdes som hard nok den tid den varte.

Året med praktisk-pedagogisk utdanning hadde nok satt preg på meg. Etter ett års overføring med didaktikk, metodikk, fagteori og læringsteorier i alle varianter, var jeg formelt sett kvalifisert for læreryrket. Diverse idealistiske og ikke minst radikale holdninger til både det ene og det andre fikk jeg med på kjøpet av mine medstudenter. Dette, pluss noen få uker med *vel* forberedt praksis ("show-time(r)" kaller noen det) skulle liksom være et solid grunnlag for mitt såkalte "pedagogiske ståsted". (Det var noe vi som profesjonelle lærere måtte ha, fikk vi høre). Dette ivret jeg selvsagt for å eksponere både i forhold til elever og kolleger. Jeg hadde store vyer når det gjaldt planlegging, fagintegrering, kreativ- og prosessorientert skriveundervisning og en rekke andre pedagogiske nyvinninger. Det er ofte langt mellom teori og praksis, og frustrasjonene over å erfare dette, tok etter hvert en del av gløden fra den brennende idealismen.

Det er lett nok å tale varmt for prosjektarbeid, mappevurdering, kreativ skriving eller hva det måtte være, men å bruke de ulike metodene i praksis, er langt fra enkelt. Jeg følte meg rett og slett hjelpeløs. Kravene jeg stilte til meg selv og arbeidsevnen min, stemte på ingen måte med erfaringsgrunnlaget mitt. Med minimale erfaringer var vurderingsevnen lite verdt. Jeg oppdaget etter hvert at jeg ikke hadde noen formeninger om hva jeg rimeligvis kunne forvente verken av elevenes atferd og prestasjoner eller av meg selv. Resultatet ble at jeg planla så å si fra minutt til minutt, hver eneste time. Li-

kevel hendte det sjelden at dagene gikk etter planen. Jeg visste knapt nok hvem som styrte, elevene eller jeg.

I ettertid er det vanskelig å si om dette virkelig var realitetene. Min egen opplevelse av den første tiden var nok slik. Hvordan elevene opplevde de ulike situasjonene, er vanskeligere, for ikke å si umulig å si noe om. Generelt virket det som min uro smittet over på dem, men det må sies å være en subjektiv vurdering. Det som imidlertid var et faktisk forhold, var at jeg ikke greide å sette grenser. Et nokså alminnelig nybegynnerproblem, har jeg forstått. Problemet mitt var at jeg var redd for hva som ville skje, dersom jeg markerte meg overfor elevene. Derfor unngikk jeg så godt jeg kunne alle de situasjoner der jeg måtte sette grenser eller på annen måte vise elevene til rette. Fordi jeg ikke riktig visste hvordan jeg kunne sette grenser og hva som ville skje dersom jeg gjorde det, var jeg redd, og denne redselen kunne lett frembringe sinne i meg, det visste jeg på forhånd. Og det å bli sint, måtte jeg for enhver pris unngå.

Selvfølgelig måtte jeg gjennom dette også. En dag etter 4 – 5 timer med utallige oppfordringer om å få arbeidsro i klassen ble det nok for en frustrert lærer. Etterpå ble det *for* stille. Situasjonen reddet jeg for meg selv ved å gi elevene ordre om å skrive om det som skjedde. For selv å kunne takle det som var skjedd, måtte jeg ha en tilbakemelding på hvordan elevene reagerte. I mitt stille sinn takket jeg for at jeg hadde lest en del om prosessorientert skriveundervisning, selv om jeg ikke hadde funnet metoden brukt i akkurat slike situasjoner. Senere på dagen trøstet jeg meg med mine elevers produkter: ”Vi har vært så bråkete i dag”. En tydeligvis nokså observant elev skrev: ”Jeg så at frøken hadde tårer i øynene”. Å jo da, jeg kunne da visst trygt vise følelser av både det ene og det andre slaget og fremdeles ha sympatien i behold.

Etter dette ble grensesettingsproblemet stadig mindre. Den første tiden besto i nettopp dette, å lære meg å takle uvante situasjoner. De vanskeligste og mest følelsesladede problemene oppsto i møtet med elevene, men lignende prosesser opplevde jeg også i forhold til kolleger, foreldre, og til mye av det som de daglige arbeidsoppgaver medførte.

Den etterlengtede selvsikkerheten og tryggheten vokste etter hvert som jeg fikk erfaring. Vurderingsevnen bedret seg etter hvert som jeg lærte å observere. Det har slått meg senere at det er en stor svakhet at lærerutdanningen ikke ga meg noe trening i å vurdere. I alle de årene jeg har gått på skolen, er det jeg selv og mine prestasjoner som har vært vurderingsobjekt. Selv i praksisperiodene var det slik. Jeg var mer opptatt av hva øvingslæreren vurderte meg til enn selv å observere og vurdere elevene.

Mitt første år som lærer har vært et bevisstgjøringsår rent personlig. Den prosessen jeg har bak meg, ville jeg ikke ha vært foruten. Jeg tror neppe et yrke som ikke innebærer å arbeide med mennesker, ville gjort samme nytten. Det mest spennende ved læreryrket, tror jeg er at denne prosessen aldri vil slutte.

Caset er bearbeidet og tilpasset praktisk-pedagogisk utdanning.

(Kilde: Jordell, K. Ø. 1989. Læreres læring. I: Jordell, K. Ø. og P. O. Aamodt (red) *Læreren fra kall til lønnskamp. Utvikling gjennom 250 år*. Oslo, Tano.)

Oppgaver

1. Når lærer lærere (mest)?
2. Hvor lærer lærere?
3. Hva lærer lærere?
4. Hvordan lærer lærere?